

أخطاء الإملاء

وتفسير حدوشها في ضوء اللسانية

د. عبدالفتاح الزين

في معظم بلدان العالم، حين كان انتشار التعليم بخطوط بيضاء بخطواته الأولى، ويرتبط ارتباطاً وثيقاً بقدرة الناس، يسراً أو عسراً، على التعلّم، كانت الكتابة الخالية من الخطأ الإملائي سمة من سمات الطبقات العليا دون سواها. والفرنسيون لا يزالون يرددون عبارة تنقّر من هذا الخطأ Avoir une orthographe d'une cuisinière فتنت، من قبيل التحقير، صاحبه بأنّ إملاءه كإملاء خادمة وضيفة لا تتقن القراءة والكتابة. ونظراً إلى أهمية الإملاء عند الشعوب التي ارتقت بلغاتها من طور المنطوق إلى طور المكتوب المدوّن، فقد صدر في فرنسا، على سبيل المثال، وتحديدأ بعد ثورة 1830، قانون يشترط على الفرنسي أن يحسن الإملاء، قبل أيّ شرط آخر، حتى يتسنى له الحصول على وظيفة عامّة في البلاد⁽¹⁾.

وأيّاً تكن الأساليب المعتمدة لإبعاد الطلاب في شتى مراحل التعليم - لا سيّما الابتدائية - عن الوقوع في الخطأ الإملائي، فإنّ هؤلاء على اختلاف مشاربهم وتعدّد ألسنتهم يتعثرون في إملائهم، ويرتكبون أغلاطاً تكاد تنتظم في ما يشبه القياس، في اللغة الواحدة وفي مرحلة تعليمية معيّنة. وهذه الأغلاط تتفاوت من سنة منهجية إلى سنة أخرى، تبعاً لمستوى الطالب الذهنيّ وامتلاكه قواعد لغته، أو لمستوى المدرسة التعليمي وأسلوب المعلم ومقدرته، أو تبعاً لجهد الأهلين أو لي الأمر.

وفي ما يعني طلاب العربية في المرحلة الابتدائية، ثمّ عوامل عدّة تساهم في جنوحهم إلى الخطأ في الإملاء. أولها ما يعرف اصطلاحاً بالازدواجية اللغوية التي تتمثل في تفاعل لغة عامية يألّفها الطالب العربيّ في حياته اليومية، وهي سهلة الانقياد له لامتلاكه، في عمر مبكر، العديد من أنظمتها التركيبية والصوتية والدلالية، ولغة فصحي لا تخلو في نظره - وهو في مهد دراسته - من الجذّة والغربة، ولا تنسجم إلّا بقدر قليل مع ما توفّر عنده من غزور لغويّ شكّلت اللغة العامية معظم مادته. لذلك فإنّ العامية تكون، بعد ذاتها، نموذجاً كثيراً ما يخضع له الطالب، أو يقارن به، نطقاً وبالتالي كتابةً، كلّ اللغات الطارئة عليه بما فيها العربية الفصحى. والازدواجية اللغوية عانت منها شعوب كثيرة ولا تزال⁽²⁾؛ فابتداءً من القرن السادس عشر، بعد أن أضحت الفرنسية الموحّدة Le Français commun لغة فرنسا الرسمية بشكل عامّ، ولغة المثقفين من أبنائها بشكل خاصّ، تولّدت عند مجموعة من الفرنسيين ازدواجية لغوية برزت في استعمالهم اللغة الرسمية من جهة، وفي محافظتهم، من جهة ثانية، على لهجاتهم المحلية كأداة تعبير عن حاجاتهم اليومية، أو كوسيلة اتصال بينهم وبين من لم يبلغ من الفرنسيين أنفسهم درجة عالية من الثقافة؛ وهذه الازدواجية توضحها طريقة استعمال الفرنسية الموحّدة، في أوّل عهدها، عند سكان المناطق النائية عن باريس، إذ كان سكّان هذه المناطق حين يتكلّمونها، أو يكتبونها، يضمّنونها الكثير من أساليب لهجاتهم المحلية ومفرداتها⁽³⁾.

وثاني هذه العوامل يكمن في أن الطالب أثناء تعلّمه الفصحى قراءة وكتابة في المرحلة الابتدائية، وهو لم يتوغل بعد في مرحلة المراهقة التي تحدث تحولاً مهماً في شخصيته وفي سلوكه على اختلاف وجوهه، هذا الطالب يحتفظ، وهو على مقاعد الدراسة، بالكثير من ملامح طفولته المتقدمة بما فيها منهجه اللغوي الذي يعتمد في استعماله العامية. ومن معالم هذا المنهج الرئيسية ثلاثة، أحدها قانون التعميم الزائد *surgénéralisation*، وثانيها قانون الجهد الأقل *Loi du moindre effort*، وثالثها الميل إلى المحسوس دون المجرد. والبارز في ضوء القانون الأول، على الصعيد الصرفي، «التزام الطفل التزاماً زائداً بقاعدة لغوية، وتعميمها في خارج نطاقها، ورفضه بالتالي للشواذات أو الاستثناءات اللغوية»⁽⁴⁾. فالطفل اللبناني، كغيره من الأطفال، «يلجأ أحياناً وعفويّاً إلى ذخيره اللغوية، فيؤد منها مفردات جديدة وغريبة للتعبير عن رغباته وأفكاره، وعلى الرغم من شذوذ الكلمات المركبة هذه عن القواعد القياسية والاشتقاقية، فإنها كقيلة بأن توصل لنا ما يقصده الطفل في بداية تكلمه، كأن يقول لبائع البوظة (بوظة)... ولبائع اللعب (لعاب)... قياساً على (حلاب) و(فلاح)...»⁽⁵⁾، وهما لفظتان شائعتا الاستعمال في محيطه اللغوي. وفي السياق نفسه تشير وفاء محمد البيه، للدلالة على نزعة الطفل إلى التعميم الزائد، أنه بين الرابعة والسادسة من عمره، «عند ظهور عناصر الصرف والاشتقاق بالنسبة لمعظم الكلمات، يتبع طريقة واحدة في التأنيث فيقول خروف وخروفة، حصان وحصانة»⁽⁶⁾. واللافت في ضوء القانون الثاني أن الطفل في نطقه «يتلمس أسير الطرق، وما لا يكلفه جهداً عضلياً. وهو لهذا لا يميل إلى توالي صوتين أحدهما مجراه الأنف كالليم والنون، والآخر مجراه الفم كباقي الأصوات، ولهذا يميل إلى جعل مجرى كلا الصوتين المتجاورين (بعد إدغامهما)، إماً من الفم فقط، أو من الأنف فقط»⁽⁷⁾. أضف أنه «قد يكون الصوت سهل النطق به مفرداً، فإذا كان في مجموعة من الأصوات صعب على الطفل، فيختلص منه ويسقط الصوت من الكلمة»⁽⁸⁾. وهذا لا يعني أن الطفل، في الحال هذه، ينتقي الأسهل من الأصوات مفردة أو معزولة عن غيرها، بل ينتقي أفصح الألفاظ التي تأتلف حروفها، ليلغي تارة من استعماله كلّ لفظة تنافرت حروفها، أو يبدّلها طوّراً بلفظة أخرى أسهل نطقاً وأقرب إلى ذهنه من حيث المعنى. وميل الطفل في حياته اليومية إلى المحسوس دون المجرد. ينعكس على سلوكه اللغوي في المدرسة. فعند تلقّيه الفصحى يتعامل مع أصواتها كمادة حسية يسمعها من فم معلّمه، أو يتلفظ هو بها بعد المعلّم، بعيداً عن وظيفتها الصرفية الدلالية المجردة. فهو يقصر في تصنيف الحروف إلى أصلية تدخل نظرياً في تركيب جذور اللغة، وإلى فرعية طارئة تلاحظ، فقط، على صعيد النطق الحسي في الكلام. لذلك فإنه ينحو في كتابته إلى تدوين ما يسمع عملياً من أحرف، متبنياً قواعد الكتابة الصوتية الحسية *La Transcription phonétique* التي تدوّن الصوت كما ينطق به مع الإشارة إلى كلّ التغيرات الطارئة عليه بفعل ما يجاوره من أصوات، طارحاً جانباً قواعد الكتابة الصوتية الوظيفية *La transcription phonologique* التي تركز على الصوت من حيث أصله، ومن حيث الوظيفة التي يؤدّيها في تعدّد معاني كلم العربية وتمايزها بعضاً عن بعض.

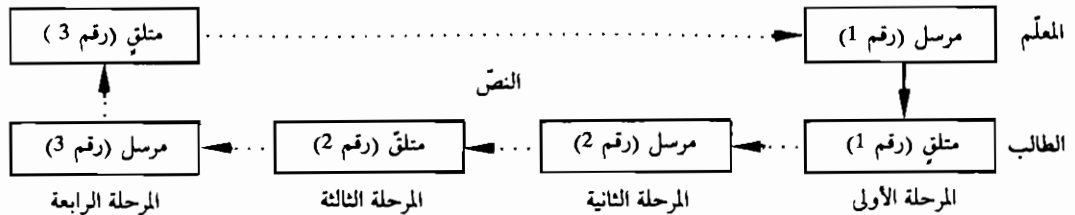
أضف إلى العاملين المذكورين اللذين يساهمان في ارتكاب أغلط الإملاء، أن جهل الطالب، في المرحلة الابتدائية، معظم قواعد علم التراكيب (الصرف والنحو) للغة العربية الفصحى، وعجزه عن قراءة نصوص هذه اللغة قراءة سليمة بما للقراءة، أهم روافد الذاكرة بالإشارات اللغوية، من تأثير في الإملاء، لمن الأسباب المهمة التي تدفع الطالب إلى الوقوع في الخطأ.

وما يعني هذا في بحثنا هو معرفة الأخطاء الإملائية التي يرتكبها طلاب العربية في السنتين الثالثة والرابعة الابتدائيتين، وهم غالباً بين التاسعة والحادية عشرة من عمرهم، إضافة إلى محاولة تفسير الأبرز من هذه الأخطاء في ضوء الألسنية بما لهذا العلم من علاقة بغيره من العلوم الإنسانية. وقد ذهبنا في عملنا مذهباً وصفيّاً استقرائياً دعا إليه علم اللغة الحديث مستندين، قبل كلّ شيء، إلى مدوّنات الطلاب أنفسهم في السنتين المذكورتين، جامعين منها مئة وخمسة وعشرين مدوّنة لمئة وخمسة وعشرين طالباً في كلتا السنتين. والمدونات جميعاً تنصّص أمليت على الطلاب في مدارس لبنانية أربع، اثنتان منها رسميتان تنتميان إلى القطاع العام (تابعتان للدولة)، واثنتان أخريان تنتميان إلى القطاع الخاص. وقد تنوّعت النصوص المملة سهولة وصعوبة من حيث معانيها وتراكيبها، تنوعاً واعياً مقصوداً يهدف إلى الإبانة عن ارتكاس الطلاب تارة أمام نصّ يألّفونه مبنى ومعنى، وطوراً تجاه نصّ لا يخلو عندهم من الغرابة

تراكيب ودلالات، وذلك ليتسنى لنا، من بعد، الوقوف على أخطائهم كتباً ونوعاً والكشف عن وسيلة تجاوزهم كلمة أو جملة تعرّ عليهم الإحاطة بشكلها أو محتواها.

وبعد الوقوف على أخطاء طلابنا تبين لنا أنها متشابهة نوعاً في السنتين المذكورتين، وتشكّل ظواهر عامّة ينضوي تحتها معظمهم أيّاً كانت المدرسة التي يتّهم إليها، ولكنها تختلف عدداً تبعاً لمستوى المدرسة التعليمي وكفاءة الطلاب أنفسهم. فلهذا لم نجد الحاجة ماسة إلى تصنيفها من حيث نوعها مجموعتين اثنتين، تختص إحداها بالسنة الثالثة الابتدائية وأخرها بالسنة التي تلي، ولم نر من الضرورة أيضاً فصل طلاب المدرسة الواحدة عن طلاب بقية المدارس، فأق الكلام عاماً على الطلاب جميعاً في المدارس الأربع، شأنه شأن الظواهر التي انتظمت فيها أخطاؤهم.

ولكن قبل تفصيل هذه الأغلاط ثمّ ملاحظتان أولاهما، وهي الأهمّ برأينا، أنّ الطالب، قبل أن يبدأ كتابة ما يمل عليه، يُخضع ما يسمع من وحدات لغوية إلى نطقه الذاتي بعد إرسالها من فم معلّمه. فهو لا يتقيّد دائماً بطريقة تلفظ أستاذه لنصّ ما يمل عليه، ممّا يجعل من هذا النصّ وحدة قابلة للتحريف، متحرّكة في دائرة قطبها المعلّم والطالب. ولهذا فإنّ الطالب عنده إنجازاه إملاءه يكون قد مرّ بمراحل أربع يلي بعضها الآخر، وهي تبعاً مرحلة التلقّي (رقم 1) ومرسلات المعلّم اللغوية الشفوية، ثم مرحلة الإرسال (رقم 2) - باعتبار أنّ المعلّم هو المرسل الأوّل - حيث يرسل الطالب إلى ذاته لا إلى الآخرين، أي يعيد على طريقته الخاصّة، ما تلتقط أذناه في درس الإملاء حتى لكأنّه، في آن، معلّم ثانٍ وتلميذ جديد، فمرحلة التلقّي (رقم 2) لما يرسله هو نفسه إلى نفسه من هذه المرسلات اللغوية، وأخيراً مرحلة الإرسال (رقم 3)، كتابياً لا شفويّاً، رموزاً تحمّد المنطوق في النصّ المُملّى، وهي رموز يقف عندها المعلم، من بعد، ليفصل بين الصواب والخطأ فيتحوّل إلى متلقّ ثالث وأخير، وبين المرحلتين الثانية والثالثة من المراحل الأربع التي يمرّ بها الطالب في إملائه يحدث تحريف النصّ، نطقاً عنده، ليوضحه كتابة في المرحلة الرابعة. وبمعنى آخر، فإنّ كلّ نصّ يمليه المعلّم على الطالب يعطي الأوّل دورين، دور المرسل الأوّل ودور المتلقّي الأخير، بينما يعطي الثاني أربعة أدوار تتعاقب بين التلقّي والإرسال، وذلك على الشكل التالي:



أمّا الملاحظة الأخرى فهي أنّنا قسّمنا الطلاب من حيث أخطاؤهم إلى مجموعات عدّة، لافتين إلى أنّ عناصر المجموعة الواحدة قد تشارك عناصر المجموعات الأخرى بعض أخطائهم، وأنّ طلاباً قد شكّل كلّ منهم فئة مستقلة بحدّ ذاتها لانفراده بخطأ لم يرد عند زملائه في الصفّ الواحد، إضافة إلى أنّ عدداً قليلاً من التلاميذ ظلّ بعيداً عن الخطأ مهما كان نوعه عند الآخرين. والأغلاط هذه منها ما طال الصوائت (الحركات)، ومنها ما حدث في الصوائت (الحروف)، إضافة إلى فئة أخرى طالت فقراً كاملة وجملاً وكلمات.

أولاً: الأخطاء في الصوائت.

في اللغة العربيّة الفصحى صوائت طويلة هي الفتحة الطويلة (الألف المددودة أو المقصورة) والضمّة الطويلة (الواو المددودة) والكسرة الطويلة (الياء المددودة)، إضافة إلى صوائت قصيرة هي الفتحة والضمّة والكسرة تتفق مع المجموعة الأولى مخارج وصفات باستثناء صفة الطول فقط. والطلاب المعنيون في دراستنا ارتكب عدد وافر منهم أخطاء كثيرة ومتنوعة في كتابة الصوائت هذه، طويلة كانت أو قصيرة.

1 - في الصوائت الطويلة

لقد تسنى لنا بعد فرز أغلاط الطلاب في الصوائت الطويلة تصنيفها في ظواهر، إن لم نقل في قوانين، أهمها وأكثرها شيوعاً هي :

أ - حذف رموزها .

وقع العديد من الطلاب في خطأ حذف رموز الصوائت الطويلة، فشمّل هذا الحذف رموز تلك التي ينطق بها كوححدات صوتية دخلت بنية الكلمة، كما شمل ألف الإطلاق وهي رمز لا يقابله في الكلام فتحة طويلة يتلفظ بها المعلم أو الطالب .

فإن ألفاظاً كان من حقها أن تشتمل، رسماً، على صوائت طويلة ينطق بها، قد خلت في مدونات بعض الطلاب من هذه الصوائت التي لم تثبت لا برموزها ولا برموز صوائت قصيرة تقابلها . وهذه الظاهرة طالت الفتحة الطويلة والضمة الطويلة والكسرة الطويلة، سواء أوقعت وسط الكلمة أم آخرها، وذلك نحو «أكَّذ» في «أكَّاذ»، «أعَّش» في «أعَّش»، «يَقَّذ» في «يَقَّذ»، «غَذَّزْتُ» في «غَذَّزْتُ»، «سَعَّات» في «سَعَّات»، «حَمَلَّهْم» في «حَمَلَّهْم»، «حَوَّل» في «حَوَّل»، «عِشَّة/عِشْت» في «عِشْتِي»⁽⁹⁾، ونحوه .

وكتابة الأمثلة هذه وما يشبهها قد تمّت، برأينا، على هذه الطريقة لعوامل ثلاثة، أولها النبر L'accent الذي يشمل مقطعاً واحداً من مقاطع الكلمة مفردة، أو من مقاطع المرسلة اللغوية بكلماتها مجتمعة، فيعطي هذا المقطع مزيداً من القوة في النطق ومن الوضوح في السمع، بما فيه من صوائت ومن صوامت . والمقطع المنبور يخالف المقطع غير المنبور في أنّ وحدات هذا الأخير الصوتية، لا سيما الصوائت، تضعف خارج وصفات فيتحوّل كلّ صائت طويل منه، نطقاً، إلى ما يشبه القصير، بينما يسقط الصائت القصير أو يكاد . والنبر في العربية الفصحى هو نبر جملة أكثر منه نبر كلمة مفردة، ولا يقوم بأية وظيفة دلالية، خلافاً للنبر في اللغات الهندو-أوروبية القديمة⁽¹⁰⁾ وخلافاً أيضاً للنبر في اللغة الانكليزية واللغة الإسبانية إذ يقوم في هاتين اللغتين بدور المميز بين معاني الصيغ الصرفية حين تتحد في بناها باستثناء موضع النبر على مقطع دون سواه⁽¹¹⁾ . وموضع النبر في الإدراج، أي على صعيد الجملة، لا يخضع إلى قانون قياسي، بل إلى إرادة المتكلم الذي ينير لفظة دون أخرى في المرسلة اللغوية لسبب إبلاغي، وإبلاغي فقط . أمّا على صعيد الكلمة المفردة، فإنّ الأقدمين من لم يولوا النبر كبير اهتمام نظراً، كما أشرنا، إلى غياب وظيفته الدلالية في العربية الفصحى، فلم يحدّثوا بالتالي موضعه في بنية الكلمة . إلا أنّ بعض المستشرقين، وبالعودة إلى الاستعمال اللغوي الفصيح الشفوي عند المثقفين المصريين في أوائل القرن السابع عشر، حدّدوا موضع النبر في الكلمة⁽¹²⁾ فأروا أنّه يقع على أوّل مقطع طويل منها حين نعدّ مقاطعها من آخرها باتجاه أولها، دون أن يؤخذ بالحسبان المقطع الأخير إلا إذا كان طويلاً يزيد بعدد عناصره على ثلاث وحدات صوتية صغرى؛ والمقطع الطويل يؤلّف إمّا من صامت وصائت طويل أو مزدوج (ay, aw)، وإمّا من صامت يليه صائت قصير متبوع بصامت واحد، نحو «قَاء»، و«رَوْه»، و«هَذَه» في «قَامَ» (قَا - مَ)، و«يَزْوَن» (يَ - زَوَ - نَ)، و«عَاهَدْنَا» (عَا - هَذَ - نَا) حيث يقع النبر، تبعاً، على المقاطع الثلاثة المذكورة دون سواها . وحين تكون الكلمة مؤلّفة من مقاطع قصيرة متتالية، أو منتهية بمقطع طويل يسبقه عدّة مقاطع قصيرة، ولم تنته مطلقاً بمقطع طوال، فالنبر يقع على أوّل مقطع قصير حين نحصى مقاطع الكلمة من أولها باتجاه آخرها؛ والمقطع القصير يشتمل على وحدتين صوتيتين صغريين هما صامت وصائت قصير لا غير، نحو «هَذَه» الذي ينير لوقوعه صدرًا في مثل «ذَهَبَ» (ذَ - هَ - بَ) و«ذَهَبْتُ» (ذَ - هَ - بْتُ) . يشار في هذا السياق إلى أنّ المقطع الأخير من الكلمة يجب لكي ينير ألا يكون طويلاً أو قصيراً، بل طويلاً مؤلّفاً إمّا من صامت يليه صائت طويل أو مزدوج إضافة إلى صامت واحد أو صامتين، وإمّا من صامت يليه صائت قصير متبوع بصامتين . وهذا النوع من المقاطع نجده غالباً في الوقف، نحو «عَيْنَ»، و«ذَيْنَ»، و«جَادَه»، و«فَرَه» في مثل «بك نستعين»، و«إحساناً بالوالدين»، و«أنت في عملك جاد»، و«أين المقر؟» .

وبالعودة إلى الشواهد أعلاه، فقد لاحظنا أنّ فئة من الطلاب أخطأت في فتحة «أكَّاذ» الطويلة، وفي كسرة «أعَّش» الطويلة، وفي ضمة «يَقَّذ» الطويلة، فلم تشر إليها كتابة برموزها، علماً أنّ من حقّ هذه الصوائت الطويلة، على صعيد النطق، أن تكون منبورة

واضحة تسترعي انتباه الطالب إذا ما قرئت الكلمات التي تحتويها بشكل مستقل. ومن أخطأ في كتابة هذه الألفاظ، بصرف النظر عن قصوره في علم الصرف، تعدى برأينا نبر الكلمة المفردة إلى نبر الجملة، فلم يعامل اللفظة منفصلة عن بقية ألفاظ الجملة الواحدة، حاذياً في ذلك حذو معلمه الذي يملئ الجملة، أول ما يملئها، متكاملة بوحداها، فينبر لفظة دون أخرى لسبب إِبلاغِيٍّ. من هنا نرى أنَّ «أكاد» و«أعيش» و«يقود» لم يشملها النبر في جمل أرسلها المعلم إلى الطالب أو أرسلها هذا الأخير من بعد إلى نفسه، لوقوع النبر على لفظة أخرى قصد إليها، نحو «ضاحكاً» في «أكاد أركض على الطريق ضاحكاً» و«ثانية» في «أعيش مرة ثانية عيشي الأولى»، و«عشرين» في «منذ عشرين عاماً وأبو سليم يقود هذه العربة»، وكلها جمل مستقاة من نصوص أُمليت على الطلاب موضوع بحثنا. وهذا يعني أنَّ وحدات «أكاد» و«أعيش» و«يقود» الصوتية ضعفت في النطق كما ضعفت في السمع، فتحولت صراحتها الطويلة لمجبتها غير منبورة، إلى صوائت قصيرة من جنسها هي الفتحة والكسرة والضمة، وهي صوائت يهمل الطالب رموزها عند كتابته نصاً من النصوص.

أما بالنسبة إلى «غادرت» و«ساعات» فقد كتبها فئة من الطلاب «غَدَرْتُ» و«سَعَاتٍ» بإهمال رمزي الفتحين الطويلتين الواقعتين في المقطعين الأولين من كلتا الكلمتين. وهذان المقطعان «غَا» و«سَا»، وهما في الواقع طويلان، جاءا على صعيد النطق غير منبورين لوقوع النبر على المقطعين الطويلين الواردين بعدهما «دَر» و«عَا» هذا إذا كان النبر نبر كلمة مفردة؛ أما إذا كان نبر جملة وتعدى، لسبب إِبلاغِيٍّ، اللفظتين أعلاه إلى لفظة «البرية» في جملة «غادرت البيت إلى البرية»، وإلى لفظة «الحجر» في جملة «أقف ذاهلاً ساعات أمس الحجر»، في هذه الحال نرى أنَّ أيّاً من مقاطعها لا يشملها النبر لا سيما المقطعين الأولين المشار إليها. ولغياب النبر عن هذين المقطعين، سواء أكان النبر نبر كلمة مفردة أم نبر جملة، فإنَّ وحداتها الصوتية تن، كما قلنا، نطقاً وسمعاً، وتحوّل فتحتهما الطويلتان إلى اثنتين قصيرتين لا يشتهما الطالب برمزيهما عندما يكتب.

وخلاصة القول إن الصوائت الطويلة غير المنبورة التي لا تستوفي حقها في نطق المعلم ونطق الطالب، تتحوّل على الصعيد المادّي الملموس إلى صوائت قصيرة من جنسها، فتعامل في ضوء علم الأصوات الحسيّ، بعيداً عن قواعد علم الصرف وعلم الأصوات الوظيفي، واستناداً إلى قانون التعميم الزائد أو القياس على كتابة الصوائت القصيرة، تعامل معاملة هذه الأخيرة دون الإشارة إليها برموز وضعت لها أساساً في اللغة، انطفاً من وظيفتها الصرفية الدلالية التي تتعدّد بوحيا صيغ مفردات العربية ومعانيها. والعامل الثاني الذي يساهم في خطأ كتابة الصوائت الطويلة يبرز في الوقف إذ الوقف موضع استراحة يميل فيه المتكلم إلى التوفير من جهده العضليّ فيسقط، حيناً، من آخر الكلمة صوائت قصيرة، أو يبدل، حيناً آخر، صوائت طويلة بأخرى قصيرة أخفّ منها نسبياً على جهاز نطقه ومن جنسها مخارج وصفات. وظاهرة سقوط الصائت القصير آخر الكلمة وفي الوقف، أو انتقال الصائت الطويل إلى قصير من جنسه، كثيرة الشيع في كلام العرب وفي النصّ القرآنيّ، فانت «تقول في الوقف: إبراهيم، وأحمد، ويضرب، ويغرق، فلا تلزم الحركة»⁽¹³⁾، طلباً للشفقة، ومنه قوله تعالى «اتَّقُون» في «اتَّقُون» (سورة الزمر، الآية 16)، و«الداع» في «الداعي» (سورة القمر، الآية 6) ونحوه، للدلالة على إنابة صائت قصير، في الوقف أيضاً، عن صائت من جنسه غرجاً وصفات.

وبعد أطلعنا على مدونات الطلاب رأينا أنَّ فريقاً منهم أناب في الوقف، نطقاً، صائتاً قصيراً عن صائت طويل من جنسه، ثمّ أهمل رمز الصائت الطويل رسماً بعد النطق، ليكتب في «مَحَلُّهَا» و«مَحَلُّهُمْ»، وفي «حَوِي» و«حَوِي»، وهما لفظتان تشتمل عليهما جملة «في الريف ظلّان يحلوا لظهور الأرض مَحَلُّها»: ظلّ الشجرة وظلّ الفلاح»، وجملة «رحت أنامل الطبيعة من حَوِي»، ذلك لأنَّ ألف «مَحَلُّها» و«حَوِي» ضعفتا في الوقت لا سيما أنَّهما وقعتا في مقطعين غير منبورين، لوقوع النبر على المقطع الأول من كلتا اللفظتين المذكورتين (في حال نبرهما). ولضعفهما هذا تحوّلتا في النطق وفي السمع إلى صائتين قصيرين، هما الفتحة والكسرة، لا يشتهما الطالب في رسمه. أضف أنَّ جهل بعض الطلاب قواعد علم التراكيب في ما يخصّ ضمير الشئ وضمير المتكلم المفرد مع رمزيهما في الشاهدين هذين، كان عاملاً مساعداً، إن لم نقل أساسياً، دفعهم إلى الوقوع في مثل هذه الأخطاء.

وتجدر الإشارة إلى أنَّ طلاباً يتبعون في الوقف الصائت الطويل، إذا ما أرادوا الحفاظ عليه طويلاً نطقاً وكتابة، يتبعونه صامتاً

شديداً يعطيه مزيداً من القوة، بعد تأليفه مع هذا الصائت الطويل المسبوق بصامت ما مقطوعاً طويلاً يشمله النبر آخر الكلمة، فقد كتبوا «الحَصَاد» بدل «الحَصَى» في جملة «واكاد أقع على الحَصَى» للدلالة على الظاهرة التي نحن بصدها.

وهذه الظاهرة، أي إضافة صامت شديد آخر الكلمة في الوقف، نجدها أيضاً في الجملة أعلاه وتحديدًا في كلمة «الحَصَى» إذا ما ناب عن الصائت الطويل صائت قصير من جنسه. فقد كتب بعض الطلاب «الحَصَد» و«الحَصَب» في «الحَصَى»، بعد تحويل الفتحة الطويلة (الألف المقصورة)، وقفًا، إلى فتحة قصيرة أتبعوها صامتاً شديداً لا رخوًا، هو الدال أو الباء. وللدلالة عليها في كلام العرب، فقد ذكر هنري فليش H.FLEISH⁽¹⁴⁾، حين تكلم على الفتحة الطويلة في الوقف، أنّ من العرب من ينيب عن الفتحة الطويلة فتحة قصيرة متبعة صامتاً شديداً كالـدال والباء، هو الهمزة، فيقولون «حِبلاً» في «حبل»، و«يُضربها» في «يُضربها» ونحوه.

ولا ننسى أنّ الصائت القصير الذي يتوب في الوقف عن صائت طويل من جنسه، ألحق به بعض الطلاب صامتاً رخوًا، هو هاء تشبه هاء السكت، سنعرض لها في سياق كلامنا على أخطاء الطلاب في كتابة الصوائت القصيرة.

أما العامل الثالث الذي يدفع إلى الخطأ في رسم الصوائت الطويلة، فيتمثل في نسق مقاطع العريّة الفصحى التي تنفر، غالباً، من وجود مقطع طوال خارج الوقف مؤلف من صامت يليه صائت طويل وصامت آخر، فتنتقل به، بعد تقصير صائته الطويل، إلى مقطع طويل تألفه هذه اللغة. ففي جملة «فأعيش مرة ثانية عيشي الأولى»، نلاحظ أنّ التاء والياء الممدودة، أي الكسرة الطويلة، من «عيشي» تؤلفان مع اللام التي تليها مقطوعاً طويلاً (تيل) مركباً من صامت وصائت طويل إضافة إلى صامت ثانٍ، لهذا فإنّ المعلم لا يستطيع أن يوفي الياء الممدودة هذه، أي الكسرة الطويلة، حقها في النطق هرباً من مثل هذا المقطع، أو خوفاً، كما يقول القدماء، من تتالي ساكنين في كلمتين منفصلتين، الأمر الذي يضطره إلى إبدالها، لفظاً، كسرة قصيرة من جنسها. والطلاب في هذا السياق، متأثرًا بنطق معلمه أو بنطقه الذاتي، لا يعود مطلقاً إلى الوظيفة الصرفية الدلالية التي تقوم بها ياء المتكلم، فلا يثبت هذه الأخيرة برمزها لأنّها لم تبق طويلة على الصعيد الحسي، بل أضحت صائتاً قصيراً في مسمعه وعلى لسانه، لا يشير إليه برمز وضع له في اللغة، وذلك ما يدفعه إلى كتابة «عيشي» أعلاه بتاء ثابت مربوطة أو طويلة «عيشة/ عيشت» مجردة عن ياء المتكلم وعن الكسرة التي تنوب عنها.

أما بالنسبة إلى حذف ألف الإطلاق فإنّه يعود إلى أنّ كتابة الطلاب في السنتين الثالثة والرابعة الابتدائيتين يغلب عليها، كما قدّمنا، الطابع الحسي لا المجرد، أي أنّها تنحو نحو الكتابة الصوتية الحسية La Transcription Phonétique لا الكتابة الصوتية الوظيفية La Transcription phonologique، فترسم من أصوات اللغة ما يرسل من فهم المتكلم أو ما يتحسّس به المخاطب نفسه، لتهمل كلّ صوت لا أثر له في صعيد النطق. فلم ترسم فئة من الطلاب هذه الألف بعدد أو الجماعة المتطرّفة المتصلة بالفعل، نحو «بتّو» في «بتّوا» الواردة في جملة «أقبل البتّاؤون فبتّوا البيت بالحجارة»، نظراً إلى أنّ هذه الألف موهلة في التجريد ولا تدع لها أي أثر في سمع الطالب لكي يشير إليها كتابة. أضف أنّه يجهل الوظيفة التي تؤدّيها الألف المذكورة والتي أشار إليها الاستراديّ بقوله عن أرباب اللغة: «إنهم زادوا بعدد وواو الجمع المتطرّفة في الفعل ألفا نحو أكلوا وشربوا فرقا بينها وبين واو العطف (التي تليها) . . . ومن ثمّ كتب ضربوا هم في التأكيد بألف، وفي المفعول بغير ألف . . .»⁽¹⁵⁾. ولحق أنّ هذه الألف التي لا يقابلها في النطق فتحة طويلة لا تؤدّي، برأينا، أي وظيفة في اللغة، إذ الفصل بين واو الجماعة وواو العطف من جهة، أو بين التوكيد والمفعول به من جهة ثانية، لا يعود إليها بل إلى سياق الكلام بما يحمل من قرائن لفظية وأخرى معنوية. ومع أنّها وردت، غالباً، في القرآن بعد كل واو متطرّفة، سواء أكانت هذه الواو للجماعة أم من أصل الفعل أم صورة تكتب عليها الهمزة أم علامة جمع المذكّر السالم المضاف أم سواء، مع ذلك فإنّ فئة من الكتاب الأقدمين تحذفها متى وردت وفئة أخرى تحذفها في الفعل والاسم لندور الالتباس فيها⁽¹⁶⁾.

نشير أيضاً إلى أنّ هذه الألف التي نضيفها اليوم، فقط، بعد وواو جمع متطرّفة في الفعل، يضيفها خطأ قسم من الطلاب، انطلاقاً من قانون التعميم الزائد، بعد وواو دخلت لأمّا في تركيب جذر الفعل، نحو «يُجْلَو» في «يُجْلَو» الواردة في جملة «في الريف ظلّان يجلو

لظهر الأرض تَحْتَهُمَا. «، أو بعد واو جمع المذكّر السالم المضاف، نحو «فَلأَحُوا» في «فَلأَحُو»، الواردة في جملة «ينبض فَلأَحُو القرية في الصباح الباكر. «.

ب - إبدال رموزها.

استناداً إلى مدوّنات الطلّاب لاحظنا أنّ إبدالاً حدث في رمزي الفتحة الطويلة، من ألف ممدودة وأخرى مقصورة، إضافة إلى إبدال آخر شمل رمز كل من الضمة الطويلة والكسرة الطويلة.

فقد رسم فريق من الطلّاب الفتحة الطويلة المتطرّفة، ثارة ألفاً ممدودة في ما حدّد النحاة كتابته بألف مقصورة، وطوراً ألفاً مقصورة في كلمات من حقّها، إذا ما راعينا قواعد الكتابة المعيارية، أن تثبت بألف ممدودة، وذلك كلّ نحو «إلا» في «إلى»، «علاء» في «على»، «أولاء» في «أولى»، «وأخرا» في «أخرى»، و«قررى» في «قرراً». وعلة هذه الأخطاء، كما نعتقد، تكمن في جهل هذا الفريق قواعد علم الصرف التي توزعت في ضوئها كتابة الفتحة الطويلة ألفاً ممدودة أو مقصورة، وهي قواعد لا يلمّ بها الطالب، إلى حدّ ما، وهو في مرحلة التعليم الابتدائية. فالطالب في هذه المرحلة لا يربط بين فرعين من فروع علم اللغة، علم الأصوات وعلم التراكيب، ولا يفتش بالتالي في مخزونه اللغويّ الذي يفتقر إلى الكثير من الاستعمال الفصيح عمّا تنقلب إليه الألفات عند اتصال الكلمات التي تشتمل عليها بأحد الضمائر أو عند تثنيها، كما يجمل، بشكل أو بآخر، الوظيفة التي تؤديها هذه الألفات والتي تمتاز بوحيتها الصيغ الصرفية بعضها عن بعض. ولمزيد من التوضيح، نراه يعثر في كتابة الألفات المتطرّفة لأنّه لا يقرن، على سبيل المثال، «إلى» و«على» و«أولى» و«أخرى» بما تنقلب إليه عند اتصالها بأحد الضمائر أو عند تثنيها حيث تتحوّل ألفاتها إلى ياءات في «إليهم» و«عليهم» و«الأوليان» و«الأولين» و«الأخريان» و«الأخريين». أضف أنّ الطلّاب الذين كتبوا «قررى» في «قرراً»، يجهلون أنّ الألف الممدودة قد خصّصت دون المقصورة، للدلالة على التثنية.

والحقّ أنّ يعذر الطلّاب في هذه الأخطاء نظراً إلى ازدواجية موهلة في التجريد فرضها النحاة في كتابة الفتحة الطويلة ألفاً ممدودة حيناً، وحيناً آخر ألفاً مقصورة. والألف برمزيها الاثنين، بعيداً عن الحجاج التي ورثناها كابراً عن كابر في كتابتها، يقابلها في ضوء علم الأصوات الوظيفي صوت واحد لا غير، هو الفتحة الطويلة مُمالة أو مفتحة في النطق، مقلوبة عن ياء أو عن واو في الاشتقاق، وهذا الصوت يجب، إذا ما راعينا قواعد الكتابة الصوتية الوظيفية التي روعيت في رسم معظم أصوات العربية الفصحى، يجب أن يرمز إليه برمز واحد لا اثنين فيتعذر بذلك طلابنا عن الخطأ في كتابته⁽¹⁷⁾.

أمّا بالنسبة إلى الضمة الطويلة والكسرة الطويلة، فإنّ طالين أبدلا في رمزيها، فأناب أحدهما عن رمز الأولى رمز الثانية ليكتب «طَفِيلِيَّة» في «طَفُولِيَّة» بينما أناب الآخر عن رمز الثانية أحد رمزي الفتحة الطويلة، الألف الممدودة، فرسم «أُمُشَاء» في «أُمُشِي». وما ذلك، كما نظنّ، إلّا للطابع الذي تتسم به رموز الصوائت الطويلة، وهو طابع مجرد يزيد من تجريده خفاء هذه الصوائت في جهاز نطق الطالب الذي تعجز ذاكرته اللغوية عن إثبات كلّ منها برمز خصّص له في اللغة. أضف أنّ النزعة إلى التماثل في النطق أو في الكتابة، دعت الطالب الأوّل إلى إبدال الواو الممدودة من «طَفُولِيَّة»/«طَفِيلِيَّة»، نطقاً ثمّ كتابة، ياء ممدودة مجانسة لكسرتي الشاء والهاء في المقطعين الأخيرين اللذين استرعيا انتباهه ورسخا في ذاكرته بعد أن نبرها المعلم نبراً واعياً، للتركيز على علامة الجرّ في الكلمة وحركة بناء الضمير المتّصل بها. وهذه النزعة حدت الطالب الثاني، رسماً لا نطقاً، على أن يسقط رمز الهزمة من «أُمُشِي»، وهو الألف، على الياء المتطرّفة ليحصر بذلك، ولغرض جماليّ، ما تبقى من رموز أحرف الكلمة بين ألفين متوازيتين تشكّلان إطار اللفظة المذكورة.

ج - قلب رموزها.

من الأخطاء التي وقع فيها الطلّاب في كتابتهم الصوائت الطويلة، ما يبرز في قلب رموزها من تقديم أو تأخير Métathèse في متن

الكلمة الواحدة. فقد رسم قسم منهم «رَوَايَةً» في «رَاوِيَةً»، «عَرَابَت» في «عَرَبَات»، «تَوَسَّيْعَهَا» في «تَوَسَّيْعَهَا»، «الهُدُوء» في «الهُدُوء» ونحوه كثير.

وسبب هذه الظاهرة يعود، بتقديرنا، إلى قصور هؤلاء الطلاب عن الوقوف على مخارج الصوائت الطويلة وصفاتها. فهذه الصوائت، إن اتضحت في مسامعهم ورسخت في أذهانهم بعد أن يملئها المعلم، فلا تتضح في جهاز نطقهم حين يحاولون التلقظ بها قبل كتابتها، وتحدث أتي وقعت، منبورة أو غير منبورة، دون أتي حاجز في الآلة المصنوعة يعترض الهواء الخارج من الرئتين باتجاه الفم. ولغياب هذا الحاجز الذي يلاحظ جلياً مع معظم الصوائت، فإن الطلاب الذين ارتكبوا مثل هذه الأخطاء، لا يتلمسون مواضع الصوائت الطويلة التي تخرج بخفاء أو تكاد، خفاء يعجزهم عن تحديد مكانها بوضوح تام بالنسبة إلى وحدات صوتية ساهمت معها في تركيب لفظة من الألفاظ، فيقبلونها نطقاً تقديماً أو تأخيراً، ليعبروا، من بعد، عن هذا القلب كتابة في إملاهم.

٢ - في الصوائت القصيرة.

بعد فرز أغلاط الطلاب في كتابة الصوائت القصيرة تبين لنا أنها أكثر عدداً من أخطائهم في كتابة الصوائت الطويلة. وذلك يعود، بتقديرنا، إلى كثرة ورود الصوائت القصيرة في النصوص العربية قياساً على الصوائت الطويلة التي تقابلها، إذ مع تفاوت نسبة ورود هذين النوعين من الصوائت تفاوت، كثرة أو قلة، نظرياً وعملياً، نسبة أخطاء الطلاب في رسمها. وقد انضوت هذه الأخطاء تحت ظاهرتين: إبدال رموزها، وإلحاق هاء السكت بها، إذا ما وقعت منطوقاً آخر الكلمة.

أ - إبدال رموزها.

ناب في مدونات بعض الطلاب صوائت طويلة عن صوائت قصيرة من مخرجها سواء أوقعت وسط الكلمة أم آخرها. أما في وسط الكلمة فقد كتب طلاب «حَقَّاء» في «حَقَّاء»، «حَاوِي» في «حَاوِي»، «يُدُول» في «يُدُول»، «لِيم» في «لِيم»، «أَحْضَيْن» في «أَحْضَيْن»، «تُرَابِيهَا» في «تُرَابِيهَا»، «جَوَانِيهَا» في «جَوَانِيهَا»، «أَوْرِيخ» في «أَوْرِيخ»، «جَبَال» في «جَبَال»، «ضَاحِكَا» في «ضَاحِكَا»، «مُونِيرَا» في «مُونِيرَا»، ونحوه.

إذا كان لنا من تفسير لذلك، فإننا نقول إن النبر الذي شمل الفتحين القصيرتين في المقطعين الأولين من «حَقَّاء» (حَقَّ - قَأ - قَن) و«حَاوِي» (حَاوِي - يَ)، والذي شمل ضمة المقطع الثاني من «يُدُول» (يَ - دُول - لَ)، وكسرة المقطع الأول من «لِيم» (لَ - مَ)، هذا النبر أعطى هذه الصوائت مزيداً من القوة فحوّلها إلى صوائت طويلة من جنسها، صوائت ينطق بها المعلم طويلة بشكل عفوي عندما يملئ، ويلتقطها الطالب ليمليها من بعد على نفسه، طويلة لا قصيرة، مشيراً إليها كتابة برموز وضعت للصوائت الطويلة، وهي الألف الممدودة في «حَقَّاء/ حَقَّاء» و«حَاوِي/ حَاوِي»، والواو الممدودة في «يُدُول/ يُدُول»، والياء الممدودة في «لِيم/ لِيم». والنبر هذا وقع، لعلّه صرفيّة قصد إليها المعلم، على المقطع الثالث من فعل «أَحْضَيْن» (أَحْ - تَ - ضَ - نَ)، للتركيز على حركة عين الفعل من أنها كسرة لا غير، وذلك خلافاً للقانون العام في الفصحى الذي يجب أن ينبر بوحية المقطع الأول من هذه اللفظة. وتبعاً لهذا النبر الإرادي الواعي، فقد قويت كسرة ضاد «أَحْضَيْن»، وانتقلت لفظاً إلى صائت طويل من جنسها رمز إليه بعض الطلاب، خطأ، ياء ممدودة. وقس على ذلك النبر المقصود الذي يلجأ إليه المعلم للتركيز على نوع حركة الإعراب أو البناء في الكلمات المتصلة فيطيل النطق بها، كما هي الحال في كسرة «تُرَابِيهَا» (تَ - رَا - بَ - هَا) وكسرة «جَوَانِيهَا» (جَ - وَا - نَ - بَ - هَا) اللتين نبرتا عمداً، خلافاً للقاعدة التي يجب أن ينبر بوحية المقطع الثاني من كلتا اللفظتين، فانتقلت كل منهما، نطقاً وكتابة، إلى صائت طويل من جنسها. وبالنسبة إلى ضمة «أَوْرِيخ» (أَ - رَ - خَ) القصيرة التي أبدلها بعض الطلاب ضمة طويلة، فإنها وقعت في المقطع الأول من اللفظة المذكورة، وهو مقطع يجب أن يتعدها النبر، إذا ما راعينا القاعدة العامة، إلى المقطع الثاني، ولكنه نبر قصداً للتركيز على حركة حرف المضارعة من أنها ضمة لا فتحة، فقويت لذلك هذه الحركة القصيرة وانتقلت إلى حركة طويلة من جنسها

طوقت مسمع الطالب، فرمز إليها بضمة طويلة، أي بواو ممدودة، في «أوريج / أريج».

وفي ما يخص انتقال فتحة باء «جبل» (ج - ب - ل) إلى فتحة طويلة في «جبال»، وضمة ميم «مير» (م - ي - ر) إلى ضمة طويلة في «مير»، وكسرة حاء «صاحك» (ص - ح - ك) إلى كسرة طويلة في «صاحك»، فإننا نعتبر أن هذه الصوائت القصيرة الثلاثة، وهي ليست من حركات الإعراب أو البناء التي يميل المعلم إلى التشديد عليها فيطيلها، ولم تقع أيضاً في مقاطع شملها النبر، هذه الصوائت قد أطالها بعض الطلاب، كما نظن، لفصلهم مقاطع الكلمات الثلاث اعلاه، قبل الكتابة، بعضها عن بعض، الأمر الذي افترن بتشديد على الصوائت المذكورة فأعطاهما أكثر من حقها في النطق، وانتقل بها إلى صوائت طويلة من جنسها رمز إليها الطلاب تبعاً بالف ممدودة في «جبال / جبل»، وبواو ممدودة في «مير / مير»، وبياء ممدودة في «صاحك / صاحك».

وأما في آخر الكلمة فالشواهد على انتقال الصائت القصير أيّا كان نوعه، إلى صائت طويل من مخرجه، وافرة العدد. وقد اخترنا منها، على سبيل المثال، «أمام» في «أمام»، «مخطو» في «مخطو»، و«كل» في «كل». وهذا الانتقال يفسره عاملان، أحدهما تشديد المعلم في آخر الكلمة على حركات الإعراب والبناء لغاية نحوية تتمثل في تعليم الطلاب بعض قواعد النحو من خلال القراءة السليمة في درس الإملاء، مما يدعو، كما ذكرنا، إلى إطالة هذه الحركات نطقاً من فمه، إطالة تغزو تلقظ الطالب أيضاً، قبل شروعه بالكتابة التي يخضعها لنطقه. لهذا فإن الطالب يصور الصوائت القصيرة المذكورة صوائت طويلة من جنسها، تماماً كما يسمعها أو ينطق بها، يصورها ألفاً نيابة عن فتحة في «أمام / أمام»، وواو ممدودة بدل ضمة قصيرة في «مخطو / مخطو»، وباء ممدودة عوضاً عن كسرة قصيرة في «كل / كل». وثاني هذين العاملين يكمن في حرص الطالب، في هذا السياق، على الصوائت القصيرة التي غالباً ما ينطق بها لداعٍ نحوي، في الاستعمال الفصح، وتسقط في الاستعمال العامي اللبناني، لذلك فإنه يطلها لفظاً أي يحولها، خوفاً من حذفها بتأثير من العامية، إلى صوائت طويلة من موضعها ثبتت متطرفة في الاستعمالين اللغويين المذكورين، ليرمز إليها بعد مطالعها برموز الصوائت الطويلة المقابلة لها.

وظاهرة انتقال الصائت القصير إلى صائت طويل من جنسه، نطقاً وكتابة، وسط الكلمة وآخرها، عرفتها العرب وأطلقت عليها اسم «مطل الحركات». وقد عبر ابن جني في «الخصائص» عن هذه الظاهرة دون التوسع في شرح أسبابها بقوله: «وإذا فعلت العرب ذلك (أي المطل) أنشأت عن الحركة الحرف من جنسها. فتشئ بعد الفتحة الألف، وبعد الكسرة الياء، وبعد الضمة الواو»⁽¹⁸⁾. وفي موضع آخر من كتاب «الخصائص» يقول ابن جني نفسه معللاً أحد أسباب المطل: «ولهذا إذا احتاج الشاعر إلى إقامة الوزن مطل الحركة وإنشأ عنها حرفاً من جنسها»⁽¹⁹⁾. وللدلالة على هذا المطل أورد شواهد نابت فيها الألف عن الفتحة، والياء الممدودة عن الكسرة، والواو الممدودة عن الضمة⁽²⁰⁾. فمن مطل الفتحة ذكر، في ما ذكر، قول ابن هرمة في رثاء ابنه:

فأنت من الغوائل حين تُرمى ومن ذم الرجال بمنزاج
(أراد: يمتزج، من أنتزج أي ابتعد).

وقول الهذلي:

بيننا تعنقه الكماة وروغه يوماً أتيج له جريء سلقع
(أراد: بين أوقات تعنقه)

وقول أحد العرب: أكلت لحماً شاة. أراد لحم شاة، فمطل الفتحة فأنشأ عنها ألفاً. ومن مطل الكسرة ساق ابن جني استعمال العرب «الدراهيم والصياريف والمطافيل والجلاعيد»، مشيراً إلى أن أصل هذه الكلمات الأربع بكسرة لا بياء ممدودة، مورداً قول الفرزدق في وصف ناقته:

تنفي يداها الحصى في كل هاجرة تنفي الدراهم تنقاد الصياريف

(أراد: الدراهم والصيارف).

وقول أبي النجم:

حتى نراعت في النعاج الخذل منها المطافيل وغير المطفيل

(أراد: المطافيل)

وقول آخر: . . . الخضر الجلاعيد (وهي الجلايد، جمع جَلَعْد، وهو الشديد).
ومن مطل الضمة ذكر قول الشاعر:

وأنتي حيث ما يسري الهوى بصري من حيث ما سلكوا أدنو فانظور

(أراد: فانظر).

ب - إلحاق هاء السكت بها.

من الملاحظ أنّ فئة من الطلاب أتبع، كتابة، الصائت القصير في الوقف، سواء أتاب عن صائت طويل من جنسه أم كان أصلياً كحركة إعراب أو بناء، أتبعته هاء تشبه هاء السكت رمزت إليها بهاء خالصة أو بناءً ثانيتً مربوطة ينطق بها، حديثاً، هاء في هذا الموضع. فقد كتبت هذه الفئة «الأولة/الأولة» في «الأولى»، «الحصة» في «الحصى»، «مَلْهُمَة/مَلْهُمَة» في «مَلْهُمَة»، «الحقل» في «الحقل»، «ينسابة» في «ينساب»، «ذكرياته» في «ذكريات»، ونحوه.

وتفسير ذلك أنّ الصائت القصير حين يوقف عليه، إن لم يسقط محطولاً وغير محطول ينتهي النطق به إلى ما يشبه صوت الهاء، وهو صوت يرقى إلى ذهن الطالب من فم معلمه، وربما من فمه هو نفسه، قبل أن يشرع بالكتابة، فيدونه من بعد كما يدون بقية الصوائت التي يسمعا أو يتلفظ بها. والهاء هذه صوت يمكن الصائت في الوقف خوفاً من ذهابه، وقد أشار إليه القدماء من بعد حروف المد وبعد الحركات المتطرفة، فتكلم عليه ابن جني في «الخصائص» قائلاً: «هذا القدر من الصوت (أي الهاء) إنما هو متمم للحروف وموفّ له في الوقف. فإذا وصلت ذهب أو كاد. وإنما لحقه في الوقف لأن الوقف يضعف الحرف، ألا تراك تحتاج إلى بيانه فيه بالهاء، نحو واغلاماه، ووازيده، وواغلامهوه، وواغلاميه. وذلك أنك لما أردت تمكين الصوت وتوفيته ليمتد ويقوى في السمع وكان الوقف يضعف الحرف ألحقت الهاء ليقع الحرف قبلها حشواً، فيبين ولا يخفى»⁽²¹⁾، وفي المسألة نفسها يقول ابن جني في مكان آخر من «الخصائص»: «ومن ذلك أنهم قد بينوا الحرف بالهاء كما بينوا الحركة بها. . . فهذا نحو من قولهم: أعطيتكته، ومررت بكته، واغزته، ولا تدعّه. والهاء في كلّه لبيان الحركة لا ضمير»⁽²²⁾.

وفي نهاية كلامنا على الأغلاط في رسم الصوائت القصيرة، نشير إلى أننا لم نلاحظ، خلافاً لما ذكرنا في الصوائت الطويلة، لا قلباً، من تقديم أو تأخير في مواضعها، ولا إبدالاً في رموزها بحيث ينوب رمز صائت قصير عن رمز آخر يشبهه مخرجاً وصفات. وما ذلك إلا لأن هذه الصوائت لا يدونها الطالب في إملائه برموزها الخاصة من فتحة وضمة وكسرة، نقاض ما يفعل بالنسبة إلى الصوائت الطويلة المقابلة لها.

ثانياً: الأخطاء في الصوائت

قبل تفصيل أخطاء الطلاب في كتابة الصوائت، تلك الأخطاء التي يساهم في حدوثها، إلى حد كبير، تأثير العامية في الفصحى،

نطقاً وكتابةً، لا بدّ من التنبيه على أنّ الفصحى تختلف عن اللهجة/ اللهجات اللبنانية، وبشكل رئيسي، في طريقة تحقيق اللشويات (ث، ذ، ظ) والضاد، والطاء، والقاف، والجيم. فاللشويات لا نجدها إلا نادراً في الاستعمال العامّي اللبناني، فهي تلاحظ فقط، بحسب معلوماتنا، في نطق قسم كبير من اللبنانيين الدروز والشيعه ومن عايشهم أو خالطهم، بحكم الجيرة، من أبناء بقية الطوائف أو المذاهب. وما عدا ذلك فإنّ الشاء ينوب عنها إمّا تاء نحو «مِثْل» في «مِثْل»، وإما سين نحو «حَدِيث» في «حَدِيث»، وتحول الذال زايًا نحو «زَنْب» في «ذَنْب»، أو دالاً ليس مخرجها كمخرج دال الفصحى النطعية من طرف اللسان وأصول الشايبا العليا مصعّداً إلى جهة الحنك⁽²³⁾، بل ممّا يلي قليلاً مخرج هذه الدال باتجاه موضع اللشويات، وذلك نحو «أَحَذ» في «أَحَذ»، أمّا الظاء فإنّها تبدل إمّا ضاداً نطعيةً من مخرج الدال الأصلية، لا تشبه ضاد الفصحى التي تخرج من أوّل حافة اللسان وما يليه من الأضراس من الجانب الأيسر أو الأيمن، نحو «صَهْر» في «ظَهْر»، وإمّا زايًا مطبقة لا تعرفها الفصحى نحو «رَنْ» في «ظَنْ». وضاد الفصحى بمخرجها أعلاه يقابلها في نطق قسم من اللبنانيين ضاد نطعية تشبه الدال بفارق الإطباق، أو ظاء في نطق الذين يحافظون في كلامهم على اللشويات فيقولون «قاضي» في «قاضي»، و«ماضي» في «ماضي»، ونحوه. والطاء القديمة النطعية الشديدة المجهورة يقابلها في نطق اللبنانيين طاء نطعية شديدة، لكنّها مهموسة لا تحدث أيّ اهتزاز في الأوتار الصوتية المستقرّة في الحنجرة. وقاف الفصحى الشديدة المجهورة التي تخرج من اللهاة ممّا يلي الحلق ومخرج الحاء، ينوب عنها، في معظم الألفاظ، همزة في الاستعمال العامّي اللبناني بشكل عامّ، وقد بقيت شديدة مهموسة لا مجهورة في نطق معظم اللبنانيين الدروز ومن عاشرهم من أبناء الطوائف أو المذاهب الأخرى. وجيم الفصحى الشديدة المجهورة التي تخرج من شجر الفم، أي من وسط اللسان بينه وبين وسط الحنك، حافظت على مخرجها وعلى صفاتها في نطق معظم اللبنانيين باستثناء صفة الشدة، فهي عندهم كالشين تماماً، بفارق الجهر، رخوة لا شديدة. أضف أنّ كثيراً من المهمزات القديمة الشديدة المجهورة التي تخرج من أقصى الخلق (أو من الحنجرة)، لا تتحقّق إلا نادراً في الاستعمال العامّي اللبناني، فهي تحذف حيناً، نحو «حُجَار» في «أحجار»، وتقلب حيناً آخر ألفاً أو واواً أو ياء، نحو «زائي» في «زأي» و«تأوب» في «تأاب»، و«بين» في «بشرو». وإن حققت هذه المهمزة في الاستعمال العامّي اللبناني نياحة عن قاف قديمة، نحو «ألب» في «قلب»، أو محاكاة لهمزة تحقّق في الاستعمال الفصحى، نحو «سأل» في «سأل»، فإنّها تخرج من الحنجرة مهموسة، لا مجهورة كما وصفها القدماء من علمائنا.

وبصرف النظر عن تأثير العاميّة/ العامّيّات اللبنانية في الفصحى كتابةً، فإنّ الأخطاء التي وقع فيها الطّلاب في رسم الصوامت قد تمّت بفعل ظواهر صوتية تعرفها الفصحى والعاميّة معاً، وقد سمّيت اصطلاحاً بالتماثل والتغاير، وبالإبدال والقلب، وبالحدف والزيادة.

١ - أخطاء التماثل والتغاير.

أ - أخطاء التماثل.

التماثل هو تأثير صامت بصامت آخر يجاوره ويكون إمّا تامّاً Assimilation totale بين صامتين مثلين أو متقاربين، حين يدغم أحدهما في الآخر ليصبحا صامتاً واحداً، وإمّا جزئياً assimilation partielle حين يكتب أحد الصوامت إحدى صفات صامت يجاوره أو مخرجه، ويسمّى عندئذ تقريباً. والتماثل بوجهيه هو من باب الخفة في الكلام الظاهر المحسوس، ويحدث عند التكلّم التقاطاً، لا قصداً عن وعي تامّ وإرادة مسبقة. فعند إدغام صامتين مثلين أو متقاربين فإنّها يعتبران كصامت واحد ينوب اللسان عنها نبوة واحدة ليصبح النطق بهما، مجتمعين، أخفّ من النطق بالصامت مفرداً ثمّ العودة إليه أو إلى قريب منه. وحين يقرب صامت من آخر مخرجاً أو صفة، يكون التكلّم قد وُفّر من جهده لجري كلامه على موجة صوتية واحدة تجمع بين الصامتين هذين.

والتماثل شائع في العربية الفصحى واللهجات العربية القديمة، وفي اللهجة/ اللهجات اللبنانية على حدّ سواء. وهو أكثر شيوعاً

عند الأطفال منه عند الكبار، إذ إن الأطفال يتلمسون أسهل الطرق في التعبير وفاق قانون الجهد الأقل الذي يتحكم بسلوكهم اللغوي. ففي الفصحى واللهجات العربية القديمة تكفي العودة إلى «كتاب» سيبويه⁽²⁴⁾ الذي يرفدنا بغير شاهد على التماثل بفرعيه، منها قول العرب من باب الإدغام التام «تظلميني» في «تظلميني»، «يستمعون» في «يستمعون»، «حدثهم» في «حدثهم»، «عده» في «عدته»، وقولهم من باب التقريب «عمر» في «عمر» «اجتمعوا» في «اجتمعوا»، ونحوه. أما في الاستعمال العامي اللبناني فمن اللبائين، كباراً وصغاراً، من يقول من باب الإدغام التام «عَتَوْا» في «عَدَتَوْ» (عدتم)، ومنهم من يقول من باب التقريب «جَبَّ» في «جَبَّ» (جانب - جنب)، «مَهْنِدْ» في «مَهْنِدْس» (مهنيس)، ونحوه. من هنا فإن المعلم في قراءته تشمل ظاهراً التماثل عندما يلي الفصحى على طلابه، كما أن الطلاب لا يظنون بناءً عنها حين يحاولون تقليد نطق معلمهم قبل الشروع في كتابة نص من النصوص، فهم يدغمون الصوامت، أو يقرّبون بعضها من بعض، وذلك كما يسمعون الإدغام أو التقريب من فم معلمهم أو كما يتحسّسونها من أفواههم، بعد إخضاع ما يسمعون إلى قياس لهجتهم/ لهجاتهم العامية الغنية بهذه الظاهرة. أضف إلى ذلك أنهم لا يقفون عند هذا الحد بل يحسّدون التماثل، إدغاماً أو تقريباً، في كتابتهم المتسمة بطابع الحس لا التجريد.

وفي ضوء هذا التماثل وقع الطلاب في أخطاء كثيرة، لا سيما طلاب السنة الثالثة الابتدائية الأقرب من طلاب السنة الرابعة الابتدائية إلى عالم الطفولة الأولى والذين يطغى على سلوكهم اللغوي، لصغر عمرهم النسبي، قانون الجهد الأقل أكثر مما يطغى على طلاب هم منهم أسن. فقد كتب بعضهم «ولت» في «ولدت» بعد إدغام الدال الساكنة في تاء الضمير، لفظاً تم كتابة، وهما صامتان نطعياً يجوز بينهما الإدغام لتأخدهما خرجاً، وإن اختلفا في بعض صفاتها إذ إن الأول مجهور بينما الثاني مهموس؛ وإدغام الدال في التاء يكون الطلاب هؤلاء قد تبسّوا حسم الذاتي في إملائيهم لتركيزهم على الصورة العارضة للدال دون الأصلية، وما ذلك إلا لقصورهم في علم الصرف وإغفالهم الوظيفة التي تؤدّيها الدال بدخولها حرفاً ثالثاً في تركيب جذر فعل «ولد» المؤلف من واو ولام ودال.

ونتيجة التماثل التام فقد كتبت مجموعة من الطلاب «تراب» في «التراب»، «وتبة» في «التبة» و«صدر» في «الصدر»، و«طويل» في «الطويل»، و«شجرة» في «الشجرة»، و«جديد» في «الجديد»⁽²⁵⁾، و«ضبعة» في «الضبعة» بعد إدغام لام التعريف نطقاً ثم رسماً، مع هزمة الوصل قبلها، في الصوامت الشمسية التي وليتها وهي قريبة بمخرجها من مخرج اللام. وهذه الكتابة التي خضعت للنطق الحسي تركت جانباً وظيفة لام التعريف في الكلمات المحلاة بها. والمجموعة هذه من الطلاب أسقطت، من باب التعميم الزائد، خطأها في إدغام لام التعريف في الصوامت الشمسية على الصوامت القمرية البعيدة بمخرجها عن مخرج اللام، فادغمت اللام فيها كتابة وإن صعب الإدغام، في هذا السياق، نطقاً لترسم «بركة» في «البركة»، «مدينة» في «المدينة»، «قريّة» في «القريّة»، «عربة» في «العربة»، «أمامي» في «الأمامي» ونحوه.

وفي ضوء التماثل الجزئي، أي التقريب، وقفنا على كثير من الأخطاء منها «أربع» في «أربع»، «ذرة» في «ذرة»، «مشاركة» في «مشاركة» بقلب الحاء الخلقية الوسطى والتاء اللثوية والشين الشجرية المهموسات مجهورات من مخرجها، وهي العين والدال والجيم، نظراً إلى اكتسابها صفة الجهر من صوامت مجهورة جاورتها، وهي الراء المتبوعة بياء ممدودة مجهورة في «أربع»، والراء المتلوة بواو غير مدّية مجهورة في «ذرة» والميم، والراء المسبوقة بالفاء مجهورة، في «مشاركة». وبذلك فإن الطالب، في هذه الأغلاط، يكون قد تخلّى كتابة عن صورة الصامت الأصلية حين دخل في تركيب الجذر الفعلي، لجهله نظرية الأصول في العربية الفصحى، وتبني بالمقابل، انسجاماً مع تلفظ الحسي أو تلفظ معلمه، الصورة العارضة التي فرضها ما جاور هذا الصامت في الكلمة الواحدة.

ومن الأغلاط التي تحطّ فيها الطلاب نظرية الاشتقاق في اللغة، راجعين إلى نطقهم الذاتي أو نطق معلمهم، رسمهم ويتخلّسها في «يتخلّسها»، «تقطع» في «تقطع»، ونحوه، وذلك لمجاورة هذه الغين الخلقية الأمامية المجهورة وهذه العين الخلقية الوسطى المجهورة صامتين أكسبهما صفة الحمس، وهما سين «يتخلّسها» وطاء «تقطع»، ممّا حولها إلى صامتين مهموسين من مخرجيهما هما الحاء والحاء. أضف أن العين المجهورة المتطرقة في مثل «تقطع»، إذا ما وقف عليها الطالب، كتابة، في وقت يكون جهاز نقطه يستعدّ للراحة،

هذه العين تضعف وتحول، طلباً للراحة، من صامت مجهور يرهق الأوتار الصوتية التي تهتز عند إطلاقه إلى صامت مهموس من موضعه، هو الحاء، لا يحرك الأوتار هذه بل يريحها في الوقف وخارجه.

وبعيداً عن تأثير الصوامت جهراً ومهماً بعضها ببعض، فإن الناثر يكون بينها إطباقاً أو انفتاحاً، استعمالاً أو انخفاضاً⁽²⁶⁾. ومن جملة الأخطاء الواردة في مدونات الطلاب كتابة التاء طاء، سواء أكانت هذه التاء من أصل الكلمة أم تاء مضارعة أم تاء صيغة «افتعل» أم تاء ضمير أم تاء تانيث في الفعل وفي جمع المؤنث السالم. وذلك كله نحو «ططلع» في «تطلع»، «أخططن» في «أختطن»، «مُحافظات» في «طراب» في «تراب»، «وَقَفْتُ» في «وَقَفْتُ»⁽²⁷⁾، «اشتاق» في «اشتات»، «طُرُقَات» في «طُرُقَات»، «اخطار» في «اختر»، ونحوه. ولم يحدث انتقال التاء المفتحة - المنخفضة إلى طاء مطبقة - مستعلة في هذه الشواهد، لفظاً ثم كتابة عند الطلاب الذين يجولون أصل هذه التاءات الحالصة والوظائف التي تؤديها في اللغة، إلا لوقوعها إمّا في سياق الإطباق حيث يجاورها صامت مطبق، أو ما يشبهه كالأراء المقحمة⁽²⁸⁾ ينقل إليها صفة الإطباق كالطاء في «تطلع» / «ططلع» والصاد في «أختطن» / «أخططن» والطاء في «مُحافظات» / «مُحافظات» والراء في «تراب» / «طراب»، وإمّا في سياق الاستعلاء إذ يجاورها أحد أحرف الاستعلاء كالكاف في «وَقَفْتُ» / «وَقَفْتُ» و«اشتاق» / «اشتاق»، وإمّا في السياقين معاً حين يجاورها صامت مطبق، أو ما يشبهه، وآخر مستعمل كالطاء والكاف في «طُرُقَات» / «طُرُقَات» والراء والحاء في «اختر» / «اخطار». ففي كلا السياقين تكتسب التاء صفة الإطباق أو الاستعلاء من صامت مطبق أو مستعمل يدخل معها في تركيب الكلمة، فتنتقل إلى صامت آخر من مخرجها، لكنه مطبق - مستعمل طو الطاء، صامت يسمعه الطالب مطبقاً - مستعلاً من فم معلّمه ويردده هو نفسه على هذه الصورة قبل أن يكتب، ليثبت من بعد برمز يضمن معنى الإطباق والاستعلاء، أي طاء، لا تاء توحى صورتها بالانفتاح والانخفاض، وهو في كتابته هذه يطرح جانباً قواعد علم الأصوات الوظيفي La Phonologie التي يجعلها، والتي ترمز إلى الصامت، أي كانت تلواناته الصوتية الحسية العارضة، بالرمز الذي وضع له أساساً في اللغة. وقس على ذلك تحويل بعض الطلاب، نطقاً وكتابة، حرفي السين والذال، وكلاهما مفتوح - منخفض، إلى صامتين مطبقين - مستعلين من مخرجيهما هما الصاد والضاد الحديثة النطقية (لا القديمة)، وذلك كما هي الحال في «اصتقبل» و«قاص»⁽²⁹⁾ و«صوط» و«حصرة» و«الحصاض» بدل «استقبل» و«قاس» و«سوط» و«حصرة» و«الحصاد»، ونحوه.

هذه الظاهرة، ظاهرة انتقال الصامت المفتوح - المنخفض، نطقاً وكتابة، إلى صامت مطبق - مستعمل في سياق الإطباق والاستعلاء، نجد عكسها في أخطاء الطلاب حيث ناب عن الصامت المطبق - المستعمل، نطقاً وكتابةً أيضاً، صامت مفتوح - منخفض من مخرجه، وذلك نحو «يوسي» في «يوسي»، «الديقة» في «الضيقة»، «الليفة» في «الليفة»، ونحوه. وتفسير ذلك أنّ الصوامت المطبقة - المستعلة المرتسمة، أصلاً، في هذه الشواهد من صاد وضاد وطاء قد جاورها في الكلمة الواحدة كسرة (قصيرة أو طويلة) أو ياء غير معدودة، فأفقدتها هذه الكسرة وهذه الياء اللتان تخرجان مما بين أدنى اللسان وأدنى الحنك، أفقدتها في نطق الطلاب، بعضهم لا جميعهم كثيراً من إطباقها واستعلائها اللذين يلاحظان في أقصى الحنك واللذين كان من حقهما، في غير سياق الكسر، أن يغزوا حروف الكلمة كاملة، وأنجهتا بهذه الصوامت المطبقة - المستعلة نحو صوامت من جنسها، لكنها أمامية مفتوحة - منخفضة، هي السين والذال والتاء. وبذلك تكون هذه الصوامت المطبقة - المستعلة قد تخلّت عن أصولها وتحولت في سمع الطالب وفي ذهنه إلى فروع عارضة لها تخلو من الإطباق والاستعلاء، فروع أثبتنا، خطأ، في إملائه معتمداً حسّه الذاتي، لا أكثر ولا أقل. يشار هنا إلى أنّ وجود الكسرة أو ما يشبهها في الكلمة الواحدة ينحصر تأثيره، عند بعض الطلاب، في وحدات المقطع الذي يرسم فيه الصامت المطبق - المستعمل، دون سواه من المقاطع التي تجاوره، والتي يكون الإطباق والاستعلاء قد شملها قبل أن ينتقل هذا الصامت إلى آخر مفتوح - منخفض من مخرجه، وذلك ما يوضحه «أخططن» في «أختطن» (أخ - ت - ض - ن)، و«صت» في «وسط» (و - س - ط) حيث فقدت الضاد والطاء، بتأثير من كسرتيهما، إطباقهما واستعلاءهما، فقلبتا، تلفظاً ثم رسماً، إلى دال وتاء، بينما بقي الإطباق والاستعلاء متشربين في مقاطع تقدّمت على هذين الصامتين المطبقين - المستعلين، محولين تاء «أختطن» وسين «وسط» إلى طاء وصاد في المقطع الثاني من كلتا الكلمتين، وقد أثبتنا الطالب في إملائه برمين مخصّصين لها في اللغة.

والتقريب في الصوامت لا يقتصر على الجهر والمهمس، الإطباق والانفتاح، الاستعلاء والانخفاض، بل يتعدى ذلك إلى الغنة وخلافها، والغنة في الصوامت يحدثها خروج الهواء من تجويف الأنف، لا الفم، عند النطق، وتشمل في العربية الفصحى صامتين لا غير، هما الميم والنون. وللدلالة على هذا التقريب الذي يقع في الخطأ، فقد كتب طلاب كتابة حبيّة لا وظيفيّة، أي كما يسمعون أو يتلفظون، كتبوا «يَمِين» في «يَمِيل»، «مِنْ كَنْ» في «مِنْ كَل»، وذلك لانتقال غنة الميم في الشاهد الأوّل إلى اللام التي تخرج من حافة اللسان من أدناها إلى منتهى طرفه وما بينها وبين ما يليها من الحنك الأعلى ممّا فوق الضاحك والناصب والرباعيّة والثنية، الأمر الذي حوّل هذه اللام إلى صامت أسفلها أغنّ، هو النون التي تخرج من طرف اللسان بينه وبين ما فوق الثنايا. ولانتقال غنة ميم «مِنْ» ونونها في الشاهد الثاني إلى اللام في لفظة «كَل»، فقد قلبت هذه اللام صامتاً أغنّ قريباً منها، هو النون أيضاً.

إضافة إلى التماثل الجزئي في صفات صوامت العربية، هناك تقريب آخر في خارجها يفرضه صائت من صوائت العربية أو أحد صوامتها، وينعكس خطأ في إملاء الطالب. من هذا التقريب انتقال مخرج الكاف الحنكيّة الخلفيّة إلى مخرج القاف، ذلك إذا ما تحرّكت هذه الكاف بضمة أو إذا جاورها حرف مطبق - مستعمل أو ما يشبهه كالراء المفخمة، نحو «قُلّها» في «كُلّها»، «يَدْعُوكم» في «أَرْقُص»، «أَرْقُص» في «أَرْكُص»، «الْبَرْقَة» في «الْبَرْكَة»، والمُشَارَقَة في «المُشَارَكَة» فالكاف بتأثير من ضمة تليها تنحو مخرجاً نحو القاف لأنّ الضمة، إذا ما أخذنا بعين الاعتبار وضع أقصى اللسان وأقصى الحنك أثناء حدوثها، تعتبر في أحد وجوها صائتاً خلفياً أكثر قرباً من الكاف إلى اللهاة، وحين تجاور الكاف تجذبها بأنغما للهاة التي هي موضع القاف، فينطق بها كما ينطق بالقاف تماماً. والصوامت المطبقة - المستعيلة أو ما يشبهها، وهي أدخل من الكاف بأنغما للخلق، حين تجاور الكاف تفرض عليها استعلاءها وتنحو بها نحو اللهاة لتتحد بمخرجها مع القاف. والطالب في هاتين الحالتين يكاد لا يفرّق، لضعفه في علم الاشتقاق، بين كاف أصلية أو زائدة خالصة دخلت بنية الكلمة، وبين كاف تحوّلت حبياً إلى قاف، فيكتب الكاف الأخيرة على صورتها العارضة أي برمز القاف المستعيلة.

والعكس يقال بالنسبة إلى القاف التي تجاور كسرة (قصيرة أو طويلة) أو ياء غير ممدودة، فإنها بتأثير من هذه الكسرة وهذه الياء تفقد استعلاءها أثناء حدوثها، وتتجه قليلاً بمخرجها نحو الحنك، لا الحلق، لتتحد بموضعها الطارئ مع الكاف الحنكيّة الخلفيّة. وهذا ما يوضحه تأثير الياء غير الممدودة في القاف في لفظة «الْقَرِيَة»، هذه اللفظة التي كتبها طلاب بكاف «الْكَرِيَة»، كما يسمعونها أو ينطقون بها.

ومن التقريب في المخارج ما يحدث للنون الغنّاء الساكنة حين تقع قبل الباء الشفويّة غير الغنّاء. فإنّ هذه النون لا تدغم في الباء، بل تكتسب من هذه الأخيرة مخرجها وتحوّل بالتالي إلى صامت أغنّ، لكنه شفويّ كالباء هو الميم. وبسبب ذلك التقريب الحسيّ في مخرج النون بأنغما للشفوتين، فقد كتب بعض الطلاب، استناداً إلى ما يسمعون أو يتلفظون به، كتبوا «يَمِينِي» في «يَمِينِي» و«جَوَانِيهَا» في «جَوَانِيهَا». وعلى مثل هذه الظاهرة، أورد ابن يعيش «عَمِير» في «عَمِير»، «شَمْبَاء» في «شَمْبَاء»، معللاً قلب النون ميماً قبل الباء بقوله: «لما اجتمعت (أي النون) مع الباء، وكانت النون الساكنة بعيدة عن الباء في المخرج ومباينة لها في الخواصّ التي توجب الشراكة بينهما، لم يكن سبيل إلى الإدغام ففروا إلى حرف من مخرج الباء وهو الميم...»⁽³⁰⁾.

ب - أخطاء التغاير.

التغاير في الصوامت هو نقيض التماثل، ويعني أنّ صامتين متماثلين أو متقاربين يتحوّل أحدهما إلى صامت جديد يخالفه في المخرج أو في بعض صفاته. ويتمّ التغاير غالباً بأحد أحرف الذلاقة الأكثر سهولة من غيرها في النطق، وهي الميم والباء والفاء واللام والنون والراء، يضاف إليها الواو والياء غير المدّيتين نظراً إلى سهولتهما في النطق، لمراوحتها بين الصوامت وبين الصوائت التي تحدث دون كبير عناء في الآلة المصوّتة. والغرض من التغاير هو النفور من الرتابة في اللفظ، تلك التي تنجم عن التقاء صامتين مثليين أو متقاربين، أو مجاورة أحدهما للآخر. وهذا الغرض ينضوي تحت نظرية السهولة في الكلام، أي اعتماد قانون الجهد الأقل، إذ إن

الصوتين المثلين أو المتقاربين، إن لم يحدث التماثل بينها إدغاماً أو تقريباً، يحتاجان إلى مجهود عضلي حين يقعان في كلمة واحدة، الأمر الذي يحول أحدهما إلى صامت ذلقي لا يرهق الآلة المصوتة. ووافق نظرية السهولة هذه فإن الطالب، على مقعد دراسته عندما يتكلم الفصحى أو يكررها مقلداً معلمه، تتحكم بالفاظه هذه الظاهرة ويلجأ بشكل عفوي إلى إنابة صامت ذلقي عن آخر يتعثر في نطقه. وهذا ما يحدث له وللکبار في الاستعمال العامي الذي يؤثر في الاستعمال الفصح، فمن جملة ما تقول العامة في لبنان، أو بعضها «بقدونس» في «مقدونس» بإبدال الميم الشفوية الغناء، التي وقعت في اللفظة مع نون غناء صامتا من مخرجها ذلقيا غير أغن هو الباء، وقولها «بسمار» في «سمار» بإبدال الميم الشفوية الغناء الأولى التي وليتها ميم من جنسها صامتا ذلقيا آخر غير أغن هو الباء، وقولها «معلبك» في «بعلبك» بإبدال الباء الشفوية الأولى غير الغناء التي وليتها باء ثانية صامتا ذلقيا آخر شفويا أغن هو الميم. ومن الأغلاط، في هذا السياق، كتابة غير طالب «أنحيم» في «أنحي» حيث أنابوا عن النون الثانية، طلباً للراحة في نطقهم، صامتا ذلقيا هو الميم يختلف عنها في المخرج وإن اتحد معها في صفة الغنة، ذلك أن تالي نونين في اللفظة الواحدة يولد نوعاً من الرتابة التي ترهق، نسبياً، جهاز النطق. والطالب في هذا الشاهد، أسقط التحريف الذي طرأ عليه ظاهراً من أجل السهولة في كلامه، أسقطه على طريقتة في رسمه، فجاء الرسم صورة صادقة عن التلظ المادّي المحسوس. ومن باب الظن أن يكون هؤلاء الطلاب، عندما كتبوا «أنحيم» في «أنحي»، قد توهموا النون ميماً من فم معلمهم، لقرب في مخرجها واتحاد في صفّي الغنة والذلاقة، فانت كتابتهم نتيجة عملية لهذا التوهم.

٢ - أخطاء الإبدال والقلب.

أ - أخطاء الإبدال.

الإبدال هو أن يقوم حرف مقام آخر في اللفظة الواحدة دون تغيير في المعنى، ويحصل عادة بين الصوامت التي تتقارب أو تتحد خارج أو صفات. «أما أسبابه فهي في الغالب نتيجة علة طبيعية في أعضاء النطق في أول الأمر، ثم بالاستعمال تحفظ التنوعات، وربما خصصوا كل تنوع لفظي بتنوع من المعنى الأصلي...» (والذي) يساعد على حفظ هذه التنوعات افتقار اللغة في أول أدوارها للالفاظ ولأنها لم تكن محدودة مدونة»⁽³¹⁾.

والإبدال يشمل العربية الفصحى واللهجات الحديثة أيضاً. فمن الفصحى ضرب السيوطي غير شاهد عليه في «المزهر»⁽³²⁾، نخشار منها: مدته ومدحته بإبدال الهاء حاء لتقارب في مخرجها إذ إن الهاء من أقصى الحلق (أو من الحنجرة) والحاء من وسطه، وطانه على الخير وطامه، يعني جبله، بإبدال النون ميماً لتقارب في مخرجها واتحاد في صفة الغنة، فالنون تخرج من طرف اللسان بينه وبين ما فوق النايأ أسفل اللام قليلاً، بينما الميم تخرج من الشفتين، ومع إطلاق هذين الصامتين يخرج الهواء من تحويف الأنف محدثاً غنة، وجذوت وجثوت بإبدال الدال ثاء لاتحاد في المخرج، فكلاهما لشوئي لكن الأول مجهور بينما الثاني مهموس، وهرت الثوب وهرده، إذا خرقة، بإبدال التاء دالاً إذ الصامتان نطعيان، لكن الأول مهموس والثاني مجهور. وفي الاستعمال العامي اللبناني كلمات تؤكد هذه الظاهرة منها «صندل» و«صندر» (نوع من النعال Sandale) بإبدال اللام الذلقية الجانية صامتا ذلقيا قريباً من مخرجها، لكنه مكرر هو الراء، و«مليح» و«منح» (جميل - جيد)، بإبدال اللام صامتا ذلقيا يجاورها مخرجاً، لكنه أغن هو النون. ولغة الاطفال العامية، لبنانيّين وغير لبنانيّين، لا تخلو من الإبدال فمنهم من يقول «تأب» في «تأب»⁽³³⁾ و«تلب» في «كلب»⁽³⁴⁾، بإبدال الكاف الحنكية الخلفية الشديدة المهموسة تاء نطعية شديدة مهموسة أخف من الكاف على النطق لقرب مخرجها، وهو النطق، من الشفتين، ومنهم من يبذل الراء التي ترهق جهاز نطق الطفل عند إخراجها، نظراً إلى الطرقات المتعددة التي يحدتها التقاء طرف اللسان الحنك الأمامي، يبذلها لأمّ ذلقية قريبة منها لا يترافق حدوثها مع مثل هذه الطرقات، وذلك نحو «ولقي» في «ووق»⁽³⁵⁾، وغيره كثير. ويبذل بعض الاطفال الجيم زايًا، لأن الزاي الأسانية قريبة بموضعها من موضع الجيم الشجرية ومجهورة مثلها، لكنها أخف من الجيم على النطق، فيقولون «زاي» في «جاي»⁽³⁶⁾ (أت)، ونحوه.

وبالعودة إلى مدونات الطلاب فقد وجدنا أخطاء عدة حدثت بفعل الإبدال. والطلاب في هذه الظاهرة يبدل الصوامت المتقاربة أو المتحدّة في المخارج أو الصفات إبدالاً حرّاً غير مشروط بما يجاورها في اللفظة الواحدة. وهو يتقل، عفويّاً، هذا الإبدال من طور التلفظ الشفوي إلى طور الكتابة، لتأتي الكتابة معبّرة تعبيراً واضحاً عن نهجه في الكلام. ومن جملة هذه الأخطاء إبدال الميم نوناً في «أَعْلَمَ/ أَعْلَنَ» والنون ميماً في «يُزَيِّئها/ يُزَيِّئها» لاتحاد هذين الصامتين في صفتي الغنة والذلاقة وإن اختلفا في المخرج، وإبدال الميم الثانية من لفظة «أَمَامَ/ أَسَال» لأمّا (بعد إبدال الميم الأولى نوناً) ذلك لأنّ الميم واللام من أحرف الذلاقة، علماً أنّهما يختلفان في المخرج، وإبدال الذال اللثويّة المفتحة صامتاً لثوياً مطبقاً هو الظاء في «ذاهلاً/ ظاهلاً»، وإبدال الشاء اللثويّة المهموسة فاء شفويّة أسنانيّة مهموسة في «وَرِيّة/ وَرِفَه»؛ وإبدال السين الأسنانيّة المفتحة صامتاً أسنانياً مطبقاً هو الصاد في «المس/ المص»، وإبدال الدال النطعيّة المفتحة صاداً نطعيّة مطبقة في «يعود/ يعوض»، والصاد دالاً في «اركض/ اركده»؛ وإبدال الطاء النطعيّة المطبقة تاء نطعيّة مفتحة في «تخطّ/ تحثّ»؛ وإبدال اللام نوناً في «ذاهلاً/ ذاهناً»، والنون لاما في «أَحْضِنُ/ أَحْضِلُ» لتقارب هذين الصامتين في المخرج واتحادهما في صفة الذلاقة؛ وإبدال اللام راء في «ذاهلاً/ ذاهراً»، والراء لاما في «وَرِيّة/ وَلِيّة» لشبه بين الراء واللام من حيث المخرج وتماثل في صفة الذلاقة؛ وإبدال الجيم شينا في «جارحاً/ شارحاً»، والشين جيماً في «اشتاق/ اجتاق»، أو إبدال كليهما بالآخر إذا ما اجتمعا في لفظة واحدة نحو «شجرة» في «شجرة»، ذلك لأنّها من شجر الفم، علماً أنّ الجيم مجهورة والشين مهموسة، ونحوه.

أضف إلى ما تقدّم من شواهد فإنّ لتأثير العاميّة في الفصحى دوراً بارزاً في إبدال الصوامت اللثويّة نطقاً وكتابة. والصوامت هذه نادرة، كما قلنا، في الاستعمال العامّي اللبناني، وقليل ما يوفيهما المعلّم والطلاب، في المدرسة، حقّها إذا ما حاولا التلفظ بها، فتحوّل تلقائياً إلى صوامت أسنانيّة قريبة منها في المخرج. ونتيجة لهذا التفاعل، فمن أغلاط الطلاب الذين لا يحقّقون اللثويّات في عاميّتهم: «وَرِيّة» في «درة» بإبدال الذال اللثويّة المجهورة زايّاً أسنانيّة مجهورة، «يتحدّس» في «يتحدّث» بإبدال الشاء اللثويّة المهموسة سيناً أسنانيّة مهموسة، «محافّزات» في «محافظات» بإبدال الطاء اللثويّة المطبقة المجهورة زايّاً أسنانيّة مطبقة مجهورة لا تعرفها الفصحى، ونحوه. إلّا أنّ طالباً واحداً لم يخطئ في كتابة اللثويّات الواردة في نصّ أملي عليه، وهو من اللبنانيين الدروز الذين يحافظون، بشكل علم، على اللثويّات في استعمالهم العاميّة والفصحى، هذا الطالب قد كتب الضاد التي يحقّقها ظاء في العاميّة كبناء طائفته، كتبها على صورة الظاء في لفظة «الخضراء/ الخضراء». وما ذلك كلّ، إنّ في إبدال اللثويّات وإن في إبدال الضاد، إلّا بحكم العادات اللغويّة التي تستقرّ في ذاتنا لتوجّه سلوكنا في الكلام والتي يشقّ علينا تغييرها، شأنها شأن العادات الاجتماعيّة المكتسبة. وقد أشار الجاحظ إلى تأصل مثل هذه العادات اللغويّة واستحالة إلغائها بقوله: «... زعم يزيد مولى ابن عون، قال: كان رجل بالبصرة له جارية تسمّى ظمياء، فكان إذا دعاها قال: يا ضمياء. بالضاد. فقال ابن المقفّع: قل: يا ظمياء. فنادها: يا ضمياء. فلما غيّر عليه ابن المقفّع مرّتين أو ثلاثاً قال له: هي جاريّتي أو جاريّتك؟»⁽³⁷⁾. وبالمقابل فقد تحكّم بسلوك بعض الطلاب اللغويّ التوهّم أو قانون القياس الخاطيء hypercorrection فاعتبروا، لقصورهم في علم الاشتقاق، أنّ الصوامت الأسنانيّة، حين يسمعونها أو ينطقون بها، هي في الأصل صوامت لثويّة دخلت في تركيب الألفاظ، فكتبوها لذلك على صورة اللثويّات نحو «المث» في «المس»، «تذول» في «تذول»؛ ومن باب الظنّ أن يكون هؤلاء الطلاب من أصحاب اللغّة في كلامهم، الأمر الذي دعاهم إلى إبدال كلّ صامت أسنانيّ صامتاً لثوياً يجاوره مخرجاً ويتحدّ معه صفة، وهذه اللغّة شائعة في نطق الأطفال لا سيّما بين الثانية والثالثة من عمرهم.

وفي ضوء تفاعل العاميّة والفصحى فقد وقع طلاب في خطأ كتابة القاف. والقاف اللهويّة التي تعرفها الفصحى نادرة في الاستعمال العامّي اللبناني، وتعجز فئة كبيرة من اللبنانيين، بمن فيهم طلابنا، عن تحقيقها فتجذبها إذا ما حاولت النطق بها نحو صامت آخر قريب منها في المخرج، موجود في الاستعمال العامّي والاستعمال الفصحى، وهو الكاف الحنكيّة الخلفيّة. لذلك، فقد أثبت بعض الطلاب، كتابة، القاف كافاً في «اشتاق/ اشتاك»، وفي «حقّاً/ حكّاً» تماماً كما ينطقون بالقاف في هاتين اللفظتين. وبالمقابل فإنّ طلاباً عمداً إلى القياس الخاطيء Hypercorrection فأبدلوا الكاف قافاً في بعض الكلمات، اعتقاداً أنّ الكاف التي يسمعونها أو يتلفظون بها، قبل الكتابة، هي في الأساس قاف دخلت في أصل الكلمة، وحقّقت على صورة الكاف لا على صورتها،

وللدلالة على هذا القياس الخطأ. نورد «أُبقي» في «أُبكي»، «إِباق» في «إِباك»، «رُقُبتي» في «رُقُبتي»، ونحوه.

والحق أن للمعلم دوراً بارزاً في التخفيف من أغلاط الطلاب الناجمة عن إبدال الصوامت، لا سيما أن كتابة هذه الصوامت تخضع لطريقة إطلاقها من فمه قبل إطلاقها من فم الطلاب أنفسهم. فمعرفة لمخارج الصوامت وصفاتها، ومحاولة النطق بها بشكل سليم على مسمع طلابه، بعيداً عن طريقة حدوثها في العافية، هما عاملان يساهمان إلى حد كبير في إبعاد هؤلاء الطلاب الذين يتأثرون به عن الوقوع في خطأ النطق ثم الكتابة. وفي هذا السياق أشارت منيرة أبو علوان إلى تقصير معظم المعلمين في هذا الأمر، قائلة: «من يمارس تعليم العربية، في الصفوف الابتدائية والمتوسطة، لن يتهمني بالبالغة إذا قلت إن «القلب المحب» في لفظ جلهم أقرب إلى «الكلب المحب»، و«الضلال» إلى «الدلال»، و«حج» إلى «حش»، و«الصفح» إلى «الفسح»، و«ظلل» إلى «زل» (بزاي مطبقة) و«الظل» إلى «الثل» و«ذل» إلى «زل»، و«العمر» إلى «الخمر»، و«الثقافة» إلى «السكافة»...»⁽³⁸⁾.

ثمّة نوع آخر من الإبدال يطول رمز الصامت دون المساس، غالباً، بمادته الصوتية والانتقال به نطقاً إلى صامت آخر يشبهه أو يتحد معه خرجاً أو صفات. وهذا النوع من الإبدال الذي أوقع الطلاب في أخطاء كثيرة، يشمل كتابة الناء والهمزة والتنوين والحروف المشابهة في صورها.

فالناء الطويلة والناء المربوطة هما في الواقع صامت واحد في الإدراج /ت/، وقد وضع له، لعلّه صرفيّة وتبعاً للوظائف التي يؤديها، رمزان اثنان لتمييز الكلمات المشتبهة على علامة التانيث بعضها عن بعض، أو لتمييزها عن الأفعال المتصلة بناء الضمير. وهذه الازدواجية في رمز الناء توقع الطالب، بما يشكو من ضعف في علم التراكيب، في حيرة من أمره وليس. فهو يسمع صامتاً واحداً لا غير، خالف برمزيه المذكورين بقية صوامت العربية التي خصص لكل منها، بشكل عام، رمز واحد وإن اختلفت وجوه كتابته بعض الشيء بحسب موقعه في الجملة، وهو لا يدري، لذلك، أي رمز من هذين الرمزتين يعتمد كتابة، فيتعثر في إملائه ويبدل ناء التانيث الطويلة ناء مربوطة، أو يفعل العكس، دون أن تسعفه ذخيرته اللغوية للفصل بينهما. أضف أنه، من باب التعميم الزائد، يقيس عفوياً جمع المؤنث على مفرد، فيكتب ما حقّه أن يرسم بناء تانيث طويلة في الجمع بناء تانيث مربوطة ترد في الأفراد. لهذا، فقد كتب طلاب في الإدراج، أي عند النطق بالناء الطويلة أو المربوطة ناء خالصة، كتبوا «اششاق» في «اششاق»، «عَرَبات» في «عَرَبات» (مفردة: عربية) «رُحّة» في «رُحّة» بإبدال الناء الطويلة ناء مربوطة، كما كتب آخرون «عِشّة» في «عِشّة»، «الوقعة» في «الوقعة»، «مَرَّتاً» في «مَرَّة»، بإبدال ناء التانيث المربوطة ناء طويلة.

يشار أيضاً إلى أن طلاباً أخطأوا في كتابة ناء التانيث المربوطة التي تتحد، نطقاً، مع الهاء في الوقف، رامزين إليها بصورة الهاء الخالصة المتطرفة في هذا السياق. وعمّموا هذه الكتابة في الإدراج، نظراً إلى أن صعوبة الإملاء تجبرهم على التمهّل في الكتابة والتوقف، نطقاً، عند كل كلمة من كلمات النصّ الممل عليهم، فتكثر لذلك مواضع الوقف وتتحول كل ناء تانيث مربوطة، في تلفظهم، إلى هاء يرسمونها، في ضوء قواعد الكتابة الحسية التي يتبنون، برمز الهاء دون سواه. يذكر كذلك أن آخرين، وإن نطقوا، في الإدراج، بناء تانيث مربوطة تشبه برمزها الهاء المتصلة المتطرفة، أو أدركوا في الوقف أن الهاء التي تنوب عن ناء تانيث مربوطة هي في الواقع ناء تانيث مربوطة لا غير، هؤلاء نراهم قد جنحوا إلى الخطأ لإهمال مقصود أو عفوي يبرز في إغفال التقطين اللتين هما تمتاز ناء التانيث المربوطة عن الهاء المتصلة المتطرفة، وهو إهمال ينتج عندهم إما عن صعوبة الانتقال بالنظر أو بالقلم من مستوى إلى آخر. وهذا ما يرهق نسبياً حواسهم - وإما عن اعتبار النقاط أمراً ثانوياً إذا ما قيست برمز الصوائت الطويلة أو برمز الصوامت مجردة عن هذه النقاط. وللدلالة على هذه الأخطاء - وما أكثرها - نورد رسم فئة من الطلاب «الوقعة» في «الوقعة»، «الطفولة» في «الطفولة»، «العامة» في «العامة»، ونحوه. واللافت أن طالبين اعتمدا في هذه القضية القياس الخطأ فعاملا هاء الضمير معاملة الهاء المعدولة، نطقاً، عن ناء التانيث المربوطة، فأضافا نقطتين فوق هاء الضمير هذه، ظناً منها، ولضعفها في علم التراكيب، أنها في الأصل ناء مربوطة وقف عليها بهاء خالصة؛ وذلك يبيّن في رسمها «هذه» بدل «هذه» وأحفاده عوضاً عن «أحفاده».

أما بالنسبة إلى الهمزة وهي صامت لا هوية كاملة له في العربية الفصحى، إذ لم يعط كبقية صوامت لغتنا رمزاً مستقلاً ثابتاً يعرف

قانون الجهد الأقل الذي يوجّه سلوكهم اللغوي. فوجود قطعة فوق الألف في رسم همزة مفتوحة أو مضمومة، ووجود أخرى تحتها للدلالة على همزة مكسورة، إضافة إلى الصاد الصغيرة التي توحى بالوصل، كلّ ذلك ينقّر الطالب، وهو المهرق في الإملاء، فيهمله خوفاً من جهد إضافي يبذله، وينجم عن انتقاله ببصره وقلمه من مستوى في كتابة معظم حروف العريية إلى مستوى آخر أعلى أو أدنى تفرضه هذه الإشارات.

أمّا في ما يتعلق بالتنوين فهناك ظاهرتان في أخطاء كتابته، تتمثل إحداها في رسمه، أيّا كان نوعه، نوناً خالصة، بينما تبرز الأخرى في إبدال رموزه بعضها من بعض، أو تحريفها لتأتي ناقصة أو معكوسة عما هي عليه في الأصل. ففي الحال الأولى لاحظنا أنّ قسماً من الطلاب رسموا التنوين نوناً خالصة نحو «صَاحِكُنْ» في «صَاحِكَا»، «رَائِعُنْ» في «رَائِعَا»، «بَفَرَجُنْ» في «بَفَرَجَا»، ذلك لأنّ التنوين عبارة عن صائت قصير، من فتحة أو ضمة أو كسرة، يليه في النطق نون يرسمها الطالب في إملائه برمز موضوع لها في اللغة، متنبّياً في هذا الرسم قواعد الكتابة الصوتية الحسية التي تدوّن أصوات اللغة كما تطلق من فم المتكلّم، وبالمقابل فإنّ طلاباً وقعوا في القياس الخاطيء فرسموا كلمات بنون أصلية يسبقها أحد الصوائت القصيرة، رسموها بتنوين نحو «لَا» في «لَنْ»، «أُسْكُ» في «أُسْكُنْ»، «أُخْتَضِرْ» في «أُخْتَضِرُنْ»، ظنّنا منهم أنّ هذا التنوين هو الذي دخل، لا النون، في بنية كلّ من هذه الكلمات. أمّا في الحال الثانية فإنّ إبدال رموز التنوين بعضها من بعض، نحو «ذَاهِلْ» في «ذَاهِلَا»، «ثَانِيَّة» في «ثَانِيَّةَا»، «رَائِعَا» في «رَائِعَا»، «وَفَاءُ» في «وَفَاءُ»، «حَجَرَا» في «حَجَرَا»، «سَاعَاتْ» في «سَاعَاتْ»، هذا الإبدال يعود، كما نعتقد، إلى أنّ الطلاب لا يولون الصوائت القصيرة مزيداً من الاهتمام في إملائهم فلا يرسمونها برموزها، فتضحي هذه الأخيرة أكثر تحريداً في أذهانهم إذا ما قيست على غيرها من رموز أصوات اللغة، وهو تجريد يشملها أيضاً إذا ما كرّرت في الكلمات المنوّنة، الأمر الذي يوقع بعض الطلاب في خطأ كتابتها فيبدلون الفتحتين ضمّتين أو كسرتين، والضمّتين فتحّتين أو كسرتين، والكسرتين فتحّتين أو ضمّتين، كما توضحه الشواهد أعلاه، ولهذا التجريد العام في كتابة التنوين رسم قسم آخر من الطلاب تنوين الفتح فتحّتين مفردتين لا على ألف، وتنوين الكسر كسرتين معكوستين، نحو «صَاحِكْ» في «صَاحِكَا»، «ذَاهِلْ» في «ذَاهِلَا»، «ثَانِيَّة» في «ثَانِيَّةَا»، «سَاعَاتْ» في «سَاعَاتْ»، وغيره كثير. أضف أنّ الشبه بين رمزي الفتحة والكسرة يوقع الطالب في لبس عند كتابته كلّ منهما، فيبدل تنوين الفتح تنوين كسر، أو يفعل العكس، دون مراعاة موقعيهما فوق الحرف أو أدناه؛ ومن جهة أخرى، فإنّ عدم استيفاء الكسرة والفتحة حقهما منوّنتين في نطق المعلم أو الطالب حيث تنحو الأولى، في غير حال، نحو الفتحة الممالئة بينما تنحو الثانية ممالئة نحو الكسرة، هذا الانتقاص من مخرجيهما وصفاتهما يجعلهما في ذهن الطالب صائناً واحداً لا غير (فتحة ممالئة)، يرمز إليه في سياق التنوين برمز موحد يكون إمّا تنوين كسر وإمّا تنوين فتح.

وبالنسبة إلى الحروف التي تشابه صورها، سواء أكانت معجمة أم مهملة، فإنّ طلاباً كثيرين وقعوا في خطأ رسمها. والسبب في ذلك يعود، كما نظنّ، إلى ظاهرة التماثل التي لا تقتصر على نطقهم بل تعدّاه إلى طريقة كتابتهم، إضافة إلى عدم استقرار الرموز المتشابهة، كلّ بسماته، في ذاكرتهم البصرية، وما يقابلها في أذهانهم من مواد صوتية تشكّل صوامت ينطقون بها. فالتماثل الجزئي بين الحروف من حيث رموزها الموهلة تنويعاً وتفرّيعاً وتجريداً، يتقلّبون به إلى التماثل الشامّ ابتغاء حصر هذي الرموز في أقل عدد ممكن لا يعرّ على ذاكرتهم استيعابه، فيوحّدون لهذا الأمر الرموز المتشابهة بعد أن يسقطوا كلّ ما يمايزها من علامات فارقة. فإنّ مجموعة من التلاميذ تجرّد الرموز المعجمة عن كلّ نقطتها، أو عن بعضها، لتوحدّها شكلاً مع رموز مهملة أو معجمة تشبهها في الأساس. وهي في هذا التماثل الشامّ تنفر من جهد إضافي تفرضه النقط، إذا ما وضعت، نظراً إلى أنّها تنقل الطالب من مستوى في خطّه إلى مستوى آخر أعلى منه أو أدنى؛ لذلك كلّ فإنّ هذه المجموعة كتبت «طَلْ» في «ظَلْ»، «بَدَرْ» في «بَدَرْ»، «عَادَرْ» في «عَادَرْ»، «مَقَرْ» في «مَقَرْ»، «حَوَلْ» في «حَوَلْ»، «احفالات» في «احفالات»، «اشتاف» في «اشتاف»، ونحوه. وفي ثانياً مالت إلى نقط الرموز المهملة لتدغمها شكلاً في رموز معجمة تماثلها، فكتبت «ضغين» في «ضغين»، «الزيف» في «الزيف»، «يدلّ» في «يدلّ»، «غربة» في

«عَرَبِيَّة»، «إِلِي» في «إِلِي»، ونحوه، وذلك لعدم قدرتها الذهنية على ربط هذه الرموز المتشابهة، كل بالمائة الصوتية لحرف يقابله في النطق.

وبعيداً عن نقط الإعجام، حذفاً أو زيادة، فإنّ طلاباً، وفاق قانون الجهد الأقل، رسموا الظاء ضاداً في «المحافظات» بعد إسقاط ما يمايز، رسماً، بين هذين الصامتين، وأنّ آخرين رمزوا إلى الحرف المتصل آخر الكلمة برمز يعتمد في وسطها، فكتبوا، على سبيل المثال، «تَطْلُع» في «تَطْلُع»، و«أَلِد» في «أَلِد»، إضافة إلى طلاب أهملوا شدة الحرف المضاعف، وفئة أسقطت من الصاد والضاد نبرتيهما، ونحوه كثير.

ب - أخطاء القلب .

نعني بالقلب ما يحدث من تغيير في ترتيب صوامت اللفظة الواحدة، تقدماً أو تأخيراً، دون تأثير في معنى هذه اللفظة. والقلب ظاهرة شائعة في العربية الفصحى وفي الاستعمال العامي كذلك. ففي الفصحى «قولهم بمعنى واحد لطم ولط، وذبح وبذح، ويعزق وزعق... وجذب وجبد، ورفأ ورفأ...»⁽³⁹⁾، ونحوه. وفي الاستعمال العامي اللبناني قول الكبار، أو بعضهم «جَوَز» في «زَوَج»، «رَيْلَة» في «لَيْسَة»، «رَغْبُون» في «عُرْبُون»، وقول بعض الأطفال في سن مبكرة «لَمَح» في «مَلَح»، «جَبَلَة» في «عَلَبَة»⁽⁴⁰⁾، ونحوه. وأما سببه فهو الميل في معظم حالات حدوثه إلى تخفيف اللفظ وفاق قانون الجهد الأقل الذي يسير بهديه الناطقون بلفة ما. وهذا لا يعني أنه يخضع دائماً إلى مثل هذا القانون إذ يحصل في حالات أخرى اعتباراً، فلا تتحكم به إرادة المتكلم أو اتجاهه، المقصود أو غير المقصود، إلى السهولة في كلامه.

وبالعودة إلى أخطاء الطلاب وجدنا أنّ ثلاثة منها حدثت بفعل القلب الذي سرى على السنة بعضهم، عند تكرار ما يسمعون من ألفاظ أملاها المعلم، قبل أن يباشروا بكتابتها. ومن هذه الأخطاء رسم طالب في السنة الرابعة الابتدائية «بَذَلِيَّة» في «بَلَدِيَّة»، ورسم اثنين في السنة الثالثة الابتدائية «أُرْس» في «رَأْس»، و«يربطه» في «يربطه».

في الشواهد الثلاثة أعلاه نلاحظ أنّ الطلاب هؤلاء قد اعتمدوا، في ضوء نظرية السهولة، نسقاً معيناً في ترتيب الصوامت من حيث خارجها. فالطالب الأول راعى في لفظة «بَذَلِيَّة/ بَلَدِيَّة» خارج الصوامت انطلاقاً من أدناها إلى الشفتين وصولاً إلى الأقرب من الحنجرة، ناحياً في ذلك نحواً تصاعدياً منتظماً على خط واحد أنت كتابته فيما بعد تعبيراً عنه. فقد ابتدأ بالباء الشفوية، منتقلاً عمقاً إلى الدال النطقية ثم إلى اللام فيلى الباء، وصولاً إلى الهاء الحنجريّة التي نابت في الوقف عن تاء تأنيث مربوطة والتي تخفى أو تكاد في النطق وفي السمع. وقد فعل ذلك، قصداً أو التقاطاً، عوضاً عن انتقاله في تلفظه حروف «بَلَدِيَّة»، الواحد تلو الآخر، بطريقة لا تنتظم على خط واحد، وتتمثل هذه الطريقة في تصعد من الباء نحو اللام يليه تسفل من هذه اللام إلى الدال، ثم تصعد آخر من هذه الدال إلى الباء والهاء، إذ بين التصعد والتسفل يبذل الطالب جهداً في آتته المصوّنة أكثر مما يبذله في السير على خط واحد في كلامه، تصعداً كان أو تسفلاً. وبالمقابل فإنّ الطالبين الآخرين قد اتّجها اتّجها انحدارياً منتظماً بعد أن قلباً، نطقاً، في مواضع صوامت «رَأْس» و«يربطه»، هرباً من مراوحتها، كما جاءت منسقة في هاتين اللفظتين، بين التصعد والتسفل في خارجها، ليأتي ترتيب هذه الصوامت متسلسلاً من الأعمق الأقرب إلى الحنجرة بأنّجها الأدنى الأقرب إلى الشفتين، وهو ترتيب أخذ به هذان الطالبان في إملائتهما. ففي «رَأْس» المقلوبة عن «رَأْس» انحدار منتظم من المهمزة إلى الراء وصولاً إلى السين، وقد جيء به خوفاً من الانتقال المرقق في صوامت لفظة «رَأْس» كما ورد في الأصل، من التسفل مع الراء إلى تصعد يناقضه مع المهمزة ثم إلى تسفل ثان مع السين. وفي «يربطه» المقلوبة عن «يربطه» انحدار آخر، وعلى نسق واحد من الباء إلى الراء ثم إلى الطاء فيلى الباء، دون أيّ تصعد طارئ. نحو الهاء الحنجريّة، ذلك أنّ الهاء التي نابت في الوقف عن تاء تأنيث مربوطة، آخر الكلمة، لا تتشكل لضعفها وخفائها سبباً مهماً في التصعد بعد الانحدار. ولم يؤثّر بهذا القلب في «يربطه/ يربطه» إلّا كراهة التلفظ المتعب في صوامت «يربطه»، على ما هي عليه من

تسبق في كتابة هذه اللفظة، من تصعد مع الياء إلى تسفل مزدوج مع الراء ومع الباء إلى تصعد مع الطاء، دون أن يؤخذ بالحسبان تصعد الهاء الخفيفة في الوقف.

٣ - أخطاء الحذف والزيادة .

أ - أخطاء الحذف .

الحذف في الكلمة عبارة عن إسقاط بعض صوامتها . ويحدث في الغالب لتسهيل النطق إذا ما اشتمل الكلام على صامتين متحدين أو متقاربين في المخرج يعزّ التلّفظ بهما متتاليين في لفظة واحدة أو متجاورين في لفظتين منفصلتين، أو إذا اشتمل على صامت يتقل إخراجها في الآلة المصوّنة . ويقع الحذف أيضاً في الصوامت التي تخفى فلا تبين بوضوح لاتساع مجرى الهواء معها اتساعه مع الفتحة، قصيرة أو طويلة، وفي تلك التي يوقف عليها إذ الوقف موضع استراحة يميل المتكلم فيه من أجلها إلى حذف صوامت متطوّفة من ألفاظه حذفاً تاماً دون عوض، أو يعوّض عنها إمّا بصائت قصير يشبه صائناً قصيراً يسبقه فيدغم فيه، وإمّا بما يقرب من همزة تقي الوقوف على صائت آخر الكلمة . ومما يذكر عن العرب أنّ أهل الحجاز وهذيل كانوا يسهّلون الهمزة لاستئصال إخراجها⁽⁴¹⁾، وبعض القرّاء كانوا يحذفون، خوفاً من تتالي مثلين، إحدى التاءين في نحو «تَنَاجُوا»⁽⁴²⁾، وبعضهم يقولون «يَسْطِيع» في «يَسْتَطِيع» فيحذفون التاء لمجاورتها طاء من مخرجها⁽⁴³⁾، فضلاً عن أنّ قبيلة طيء كانت في الوقف تحذف الصامت الأخير من الكلمة فتقول «يا أبا الحكأ» في «يا أبا الحكم»⁽⁴⁴⁾، وأنّ شعراء حذفوا في أشعارهم بعض الصوامت⁽⁴⁵⁾، معوّضين عنها بإطالة كسرة ما قبلها، وذلك نحو قول أحدهم:

ومنهلٍ ليس له حَوَازِقُ ولَضَفَادِي جَمِّهِ نَقَانِقُ

(يريد: ضفادع).

وقول أبي الكاهل البشكري:

لَهَا أَشَارِيرُ مِنْ لَحْمٍ تُنْمَرُ مِنْ الشَّعَالِي وَوَحْزُ مِنْ أَرَانِيهَا

(يريد: الثعالب وأرانها).

وقول النابغة الجعديّ يهجو ليل الأخيلىة:

إِذَا مَا عُدَّ أَرْبَعَةً فَسَالُ فَرْجُكَ خَامِسٌ وَأَبُوكَ سَادِي

(يريد: سادس)

وفي الاستعمال العاميّ اللبنانيّ، من اللبنانيين من يحذف ميم «ما» النافية في مثل «ما بَدَيْش» (لا أريد)، ولوقوعها قبل باء من خرجها في لفظة أخرى يستقل النطق بهما مجتمعين، فيقول لذلك «أَبْدَيْش» بعد تقصير حركة الميم المحذوفة غير المنبورة، لا حذفها كاملة، والتعويض عن هذه الميم بما يشبه الهمزة خوفاً من الابتداء بصائت؛ ومنهم من يقول «أَحْسَاب» في «عَحْسَاب» (على حساب، من أجل) بعد حذف العين لمجاورتها صامتاً من مخرجها هو الحاء، والتعويض عنها بما يشبه همزة تقي الابتداء بصائت. وفي استعمال الأطفال العاميّ، وهم في سنّ مبكرة، غير شاهد على الحذف إذ يقول بعضهم «تَت» في «تَحْت»⁽⁴⁶⁾، بعد حذف الحاء لخفض مخرجها، وبعضهم الآخر يقول «أُون» في «هُون»⁽⁴⁷⁾ (هنا)، بعد حذف الهاء الضعيفة مخرجاً والاستعاضة عنها بما يشبه همزة تقي الابتداء بصائت، ونحوه كثير.

وأيًا يكن تأثير الاستعمال العامي الغني بظاهرة الحذف عند الطلاب على أسلوب تعاملهم مع الفصحى، ومهما تكن قوة جنوحهم إلى التقاعس والإهمال في درس الإملاء، فقد عثرنا في مدوناتهم على أغلاط تمثلت في حذف رموز أحرف كان من حقها أن ترسم في الكلمات. وهذه الأغلاط طالت تاء المضارعة وتاء «افتعل»، كما طالت همزة القطع وهمزة الوصل، إضافة إلى أنها شملت في بعض الشواهد الهاء والحاء والعين والراء والميم والقاف.

فمن أخطاء تاء المضارعة وتاء «افتعل» كتابة غير طالب «طُلُع» في «تَطْلُع» و«أَحْضُن» في «أَحْضُنْ»، بعد حذف التاء التي يصعب النطق بها، في هاتين اللفظتين، مجتمعة مع صامتين من مخرجها هما الطاء، والضاد الحديثة (لا القديمة). ومن باب الاحتمال في هذين الشاهدين أن يكون الطلاب قد وقعوا في الخطأ نتيجة تهرب ناجم عن شك في كتابة هذه التاء فيها إذا كانت بالترقيق على أصلها، أي تاء خالصة، أو بالتفخيم العارض، أي طاء، وهو تفخيم فرضته الطاء المطبقة في الكلمة الأولى والضاد المطبقة في اللفظة الثانية.

ومن أغلاط همزة القطع كتابتهم «كَأَد» في «أَكَاد»، «الْقُضِيَّة» في «الْأَقْضِيَّة»، «الْعُلَان» في «الإِغْلَان»، «الرَّيْسَة» في «الرَّيْسَة»، ونحوه. وعلة حذف همزة القطع في هذه الأمثلة يعود، كما نظن، لا إلى تسهيلها في تلفظ المعلم والطلاب معاً بل إلى تعقيد قواعد كتابة الهمزة مما يدفع بعض الطلاب إلى التهرب من رسمها، وبالتالي إلى حذفها أي وردت في متن الكلمة. لكن الأمر في هذه الشواهد يختلف عما هو عليه في كتابة أحد الطلاب «قَابِلًا» في «قَابِلًا»، إذ إن هذا الطالب، بوحى من استعماله العامي، قد سهّل همزة الكلمة، تماماً كما ينطق بها في عاميته، فقلبها ياء من جنس حركتها نطقاً وكتابة.

ومن أخطاء همزة الوصل التي لا ينطق بها في الإدراج رسم بعض الطلاب «سُتَقْبَل» في «اسْتَقْبَل»، «بِلِحْجَارَة» في «بِلِحْجَارَة»، «بِلْ عَرَبَة» في «بِالعَرَبَة» (بعد انفصال لام التعريف عن الاسم وانضمامها إلى حرف الجر)، «الذي» في «الذي»، ونحوه. والعلة في ذلك أن هؤلاء الطلاب اعتمدوا في إملائهم نطقهم الذاتي أو نطق معلمهم، إذ لا وجود حسيًا لهمزة الوصل، فجاءت كتابتهم معبرة عن غياب هذه الهمزة حذفاً لرمزها.

وقد أخطأ طلاب في حذفهم الهاء أصلية أو معدولة، في الوقف، عن تاء تأنيث مربوطة. فمن أخطائهم في الأولى «ظَر» في «ظَهَر»، وفي الثانية «الْوَقْع» في «الْوَقْعَة»، «اللَطِيف» في «اللَطِيفَة»، «الطِفْل» في «الطِفْلَة»، «الطفولة» في «الطفولة»، «العام» في «العامَة»، ونحوه. ففي كلتا الحالتين نرى أن سبب الحذف هو خفاء الهاء في النطق وضعفها، حتى يكاد الناطق بها من الطلاب، لا سيما في الوقف، لا يتلمس لها موضعاً في آتله المصوّنة، فيحذفها في الإملاء تارة دون عوض، إدراجاً أو وقفاً، وحيدة أو مع حركتها، راجعاً إلى حسّه الذاتي لا إلى الوظيفة التي تؤديها هذه الهاء في اللغة، أو يكتسب عنها طوراً في الوقف بفتحة قصيرة تدغم في فتحة ما قبلها القصيرة أيضاً، لتحوّل هاتان الفتحتان إلى أخرى طويلة رسمها بعض الطلاب ألفاً معدودة في «الطفولة» و«العام».

وما قيل في حذف الهاء لخفائها يقال في حذف الحاء الساكنة، لا المتحركة، من لفظة «أَحْضُنْ» أو «أَحْضُنْ»، مع الإشارة إلى أن الذي حذف الحاء من هذه اللفظة قد حذفها للعلّة المذكورة مضافة، على ما نعتقد، إلى إرباك حدث له بفعل رسم الهمزة، وهو إرباك اقتضى منه جهداً إضافياً لتأتي كتابة الهمزة صحيحة، وقد انعكس سلباً على الحاء فأهملت.

وهذا الإرباك في رسم الهمزة أوقع طالبين في خطأ حذف راء وميم جاءتا بعد همزة قطع في لفظة «أَرْجائه» أو «أَجائه»، وفي لفظة «أُمّشي» أو «أُمّشي»، علماً أن الراء والميم لا يستقل إخراجهما وهما، بعكس الهاء والحاء، من أحرف الذلاقة الواضحة في النطق وفي السمع.

إضافة إلى ما تقدّم فإن طالباً واحداً حذف القاف من لفظة «فَقَر» أو «فَقَر» لا لضعفها ولا لورودها بعد همزة قطع، بل للبس بينها في تلفظهم وبين الكاف، لبس أراد إزالته خطأ في كتابته بحذف رمز القاف دون التعويض عنها برمز الكاف، ذلك لعدم تأكده من أن هذه الأخيرة هي التي ينطق بها المعلم في اللفظة المذكورة. ونتيجة الإهمال وعدم المهارة في الإملاء فقد حذف طالبان العين من لفظي

«يعود» بـ«ود» وتوسيعها <توسيعها>، وحذف ثالث الحاء من كلمة «جارحاً/ جاراً»، علماً أنَّ العين والحاء، في هذه الشواهد لا تخفیان في النطق وفي السمع لمجئتهما متحركتين لا ساكنتين.

ب - أخطاء الزيادة.

الزيادة عبارة عن إضافة صامت إلى صوامت الكلمة الواحدة دون تغيير في معناها. وكلام العرب لا يخلو من هذه الظاهرة، كقولهم بمعنى واحد «زيدل» في «زيد» و«عبدل» في «عبد» و«ابنم» في «ابن» و«أينم» في «أيم»، ونحوه. ومنه قولهم في الوقف، كما أشرنا سابقاً، «حبلأ» في «حبل»، «يضرهأ» في «يضرهأ» بإضافة همزة بعد الفتحة القصيرة المتطرفة المعدولة عن فتحة طويلة من خرجها، وقولهم، كما ذكرنا أيضاً في السياق نفسه، «واغلامأ» و«مَرَّتْ بِكْه»، ونحوه، بزيادة هاء السكت بعد صائت طويل أو قصير متطرف آخر الكلمة.

واللافت في مدونات الطالب أنَّ بعضهم زادوا على أواخر الكلمات، كما أوردنا آنفاً، الدال والباء وهاء السكت بعد الصوائت في الوقف، دون زيادة اللام والميم والنون والهمزة كما هي الحال في العربية الفصحى.

وبعضهم زادوا لام التعريف تارة مع همزتها في النكرات المنونة أو الأسماء المضافة، نحو «الحَجَرِ» في «حَجَرِ»، «الطُفُولِ» في «طُفُولِ»، «النفسِ» في «نفسِ»، وطوراً مجردة عن همزتها في أفعال أو حروف مصدرة بهمزة قطع يحولها الطالب إلى همزة وصل، نحو «الحَضِينِ» في «أَحْضِينِ»، «القَعِ» في «أَقَعِ»، «النَّهْ» في «أَنَهْ»، ونحوه. ففي الحال الأولى زيدت اللام وهمزتها من باب التعميم الزائد والقياس على الاسم المعرفة المحل بها، ذلك أنَّ هؤلاء الطلاب لا يفصلون، في المعنى وفي التراكيب، بين ما حقه أن يعرف لفظاً ومعنى وبين ما لا يجوز فيه الاقتران بلام التعريف وهمزتها من نكرات منونة وأسماء مضافة. أمَّا في الحال الثانية فإنَّ همزة القطع في صدر الفعل والحرف قد عوملت معاملة همزة الوصل التي استدعت في أذهان بعض الطلاب لاماً أضافوها كتابة، وذلك لقصورهم أيضاً عن الفصل بين همزة القطع وهمزة الوصل، وهما همزتان يعاملهما الطالب، نطقاً في الابتداء، معاملة واحدة.

أضف زيادة اللام في الأسماء الموصولة إذ كتب طالب «الذي» في «الذي»، و«التي» في «التي»، معتمدين حسَّهم الذين أخضعوا له إملاءهم. فهم في هذين الاسمين الموصولين يسمعون من فم معلَّمهم لامين التثنية، لا لاماً واحدة، يتلفظون بها هم أنفسهم قبل البدء بالكتابة، الأمر الذي يدفعهم إلى إثباتها متاليتين برمز، مكرَّر، وضع لها أصلاً في اللغة.

وبعيداً عن زيادة اللام فإنَّ طالباً واحداً أضاف همزة قطع في صدر الكلمة، فكتب «لُها» في «لها» (المؤلفة من لام الجر وضمير متصل، وذلك كما نعتقد، بعد إخضاعه استعمال هذه اللفظة في الفصحى، نطقاً ثم كتابة، إلى استعماله العامي حيث تصدر الهمزة لام الجر المتصلة بأحد الضمائر، فيقال «لُها/ إلأ» «لُها»، و«لُوا» «لُ»، ونحوه.

ثالثاً: أخطاء أخرى.

ثمة أخطاء عند الطالب تتعدى الصوائت والصوامت إلى الفقر والجمل والكلمات، وترتبط وثيق الارتباط بكيان الطالب الذاتي في هذه المرحلة. وهذا الكيان يتسم بطابع الحرية التي تبرز في نزعتة، داخل المدرسة أو خارجها، إلى التهرب من كل أمر شاق أو تحريفه تحريفاً أشار إلى جانب منه جان بياجيه J. PIAGET بما معناه أنَّ الطفل في حياته اليومية كثيراً ما يسمع بعض الجمل فيعتقد أنه استوعب دلالاتها، لكنه، في الواقع، يحرف على هواه هذه الدلالات تحريفاً يبدو جلياً في ما يصدر عنه، لاحقاً، من عبارات لا تتفق وسياق الكلام، وتشكّل بحدِّ ذاتها جواباً على ما تلقى من مراسلات لغوية⁽⁴⁸⁾. ويتسم كيان الطالب أيضاً بالتعميم الزائد في كل ما تختزن ذاكرته اللغوية وما يلاحظ على صعيد النطق والكتابة. وبعبارة أخرى، فإنَّ بعض الطلاب، بوحى من عالمهم الطفولي، يخضعون إملاءهم إلى ما يعتدل في أعماق ذواتهم من أحاسيس فيتصرفون بالنص، بعيداً عن قيود المعلم، كما يتصرفون بلعبة طيعة بين أيديهم يحاولون تطبيعها وتغيير مظهرها بما يتفق وميولهم. ففي ضوء مفهوم الحرية المتنامي عند الطلاب في هذه المرحلة نلاحظ أنَّ

قسماً منهم يتخطون إطار النصّ المملّ عليهم، فيحذفون منه أو يضيفون إليه فقرأً وجملأً وكلمات حتى لكان النصّ ملك لهم يخيطون له الثوب الذي يلائم أمزجتهم. والطالب، عندما يحذف أو يضيف في هذا السياق، يستجيب، وبحريّة مطلقة، إلى رغبة ذاتيّة تدفعه نارة للتخلّص ممّا يعزّ عليه كتابته، وطوراً للانتقياد إلى خياله الواسع الذي يتعدّى معاني النصّ وألفاظه إلى دلالات جديدة يسكبها، على طريقته الخاصّة، في قالب مادّي تحدّد إطاره الوحدات الكلاميّة المضافة.

واستناداً إلى المفهوم أعلاه فإنّ طلاباً أنابوا عن الفاظ أملاها المعلم الفاظاً أخرى، لشبه جزئيّ بينها إن في الشكل وإن في المضمون، أو لكون لفظة ما أكثر التصاقاً بحياته العاطفيّة من لفظة وردت أصلاً في النصّ. وهذا ما يوضحه رسمهم «حيث» في «حين»، «خطيبته» في «زوجته»، «أمّه» في «أحفاده»، ونحوه. أضف أنّ مجموعة أخرى من الطلاب لا تراعي حدود المقاطع والكلمات فتعثر في بنى الألفاظ كما يحلو لها العبث، وصلاً أو فصلاً، تاركة جانباً ما يوحي به علم التراكيب من قواعد تنظّم علاقة اللفظة بما يحاورها من ألفاظ في الرسالة اللغويّة، لذلك فإنّ هذه المجموعة كتبت «كلّحجر» في «كلّ حجر»، «لتزول» في «لن تزول»، وفي «ها» عوضاً عن «فيها»، ونحوه.

وفي ضوء التعميم الزائد فإنّ طلاباً أثبتوا بعض الألفاظ على صورة أخرى سبقتها في النصّ وتمثالها في الشكل أو المعنى، أو في الاثنين معاً. ومن هذا القبيل رسمهم في نصّين مختلفين «الطفولة» و«القرية» في طفولته و«الغربة»، نظراً إلى أنّ اللفظتين الأولىين المتقدّمتين نطقاً وكتابة انعكست صورتاهما اللتان رسختا في ذهن الطالب، رسماً، على اللفظتين التاليتين لها. وهذا يوحي لنا بأنّ ما حدث في هذه الألفاظ الأربع هو من باب التماثل التامّ الذي يفسّره، كتابة، إدغام كلمتين لاحقتين في كلمتين سابقتين تشبهانهما؛ وهذا الإدغام في صور الكلمات يحاكي الإدغام، نطقاً وكتابة، في أصوات الكلمة الواحدة، وينضوي تحت نظريّة السهولة التي يعمل بوحياها الطالب في إملائه. فالطالب، في هذا السياق، مال إلى الاستغناء عن أربع اشارات لغويّة بالتثنية فقط، طلباً لراحة حواسّه وهو يكتب، وإعراضاً عن استنهاض ذاكرته اللغويّة حيث تزدهم رموز الكلمات. وقرى على ذلك إنابة بعض الطلاب، في نصّ آخر، ضمير الغائب المفرد المؤنث المتصل عن ضمير الغائب المفرد المذكر المتصل في جملة «ينفض في الصباح فيغسلها ويرزيناها» (أي العربية) ويميل إلى الحصان فينظفه ويلطفه ثم يربطه إليها؛ ففي هذه الجملة أسقط طالب صورة الضمير «ها» الذي يشير في «يفسلها ويرزيناها»، المتقدّمتين إلى لفظة «عربية»، وهي محور نصّ يصف «عربة الجذّة»، أسقطوه على الأفعال التي تمتّ بصلّة إلى الحصان، والتي من حقّها أن تتصلّ بضمير الغائب المفرد المذكر، فكتبوا تبعاً في «ينظّفه ويلطفه ويربطه» «ينظّفها ويلطفها ويربطها» حتى لكانّ هذه الأفعال تخبر عن العربية لا الحصان، دون الأخذ بعين الاعتبار ما تحمل الضمائر من دلالات.

هذا ما استطعنا الإشارة إليه من أخطاء الطلاب التي لا تتوقّف عند هذا القدر، إذ بالإمكان أن يجد الباحث، أيّ باحث، مزيداً منها حين يتوسّع في بحثه ليشمل عدداً أكبر من المدارس ومن مدوّنات الطلاب. وأيّاً يكن تفسير حدوث هذه الأخطاء فإنّ مشكلة الإملاء ستبقى قائمة، وستحيل حلّها حلاً جذرياً ما دام الطالب، في المرحلة الابتدائيّة، لا يمتلك من قواعد علم التراكيب إلّا القلّة القليلة، وما دامت الازدواجيّة اللغويّة ترمي بثقلها على كاهل العربيّة الفصحى، نطقاً وكتابة. ومع ذلك فليس من الإعجاز الحدّ من هذه المشكلة إذا ما تسنى لأصحاب الشأن الكشف عن علّتها وإضاءة كلّ جوانبها، ليصار من بعد إلى معاولة حلّها بأساليب تراعي عقل الطفل وميوله وخياله ولغته قبل ولوجه عتبة الدراسة. ويفترض في أصحاب الشأن هؤلاء أن يكونوا، إلى جانب اختصاصهم باللغة وقضاياها المعقّدة، ملّمين بمبادئ علم النفس، وذلك، كما يقول تشومسكي، لأنّ «إرادة الاعتماد على الاختصاصيين (فقط) هي مظهر تخيف من مظاهر الحياة السياسيّة والاجتماعيّة المعاصرة. ولا نستفي في هذا المجال حقّ لتعلّم اللغات، فمن الممكن - بل لحسن الحظّ - أن تمّد بمبادئ علم النفس واللغة، والأبحاث في هذين المجالين، معلّم اللغة بمعارف مفيدة»⁽⁴⁹⁾.

المراجع والهوامش

- (1) انظر: M. COHEN, Matériaux pour une sociologie du langage, Maspéro, Paris, I (1978), P.143, et II (1971), P.88.
- (2) - راجع في الازدواجية اللغوية: سعيد الأفغاني، حاضر اللغة العربية في الشام، جامعة الدول العربية، معهد الدراسات العربية العالمية، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٦٢، ص ١٦٢ - ١٦٣.
- (3) - انظر: A. MEILLET, «Sur le bilinguisme», Essais sur le langage, Les éditions de Minuit, Paris, 1969, P.136.
- (4) - د. كمال بكداش، اكتساب اللغة عند الطفل، المجلة التربوية، العدد الثاني 1979، ص 43.
- (5) - جورج كلاس، الألفية ولغة الطفل العربي (نموذج الطفل اللبناني)، دار النهار للنشر، بيروت، 1981، ص 175.
- (6) - د. وفاء محمد البيه، اللغة... خصائصها وكيف تنطق بها، فسيولوجية النطق والكلام، مجلة الكويت، العدد 11 شوال 1401 هـ - أغسطس (آب) 1981، ص 49.
- (7) - إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة السادسة، 1981 ص 219.
- (8) - المرجع السابق، ص 221.
- (9) - لقد ارتأينا في إيراد الشواهد على اخطاء الطلاب أن نضيف بعض رموز الصوائت القصيرة، وذلك تسهيلاً لقراءة هذه الأخطاء، مع الإشارة إلى أن التلاميذ جلهم لا يولون هذي الرموز كبير اهتمام في إملاتهم.
- (10) - راجع: J. CANTINEAU, Cours de phonétique arabe, Librairie C. KLINCKSIECK, Paris, 1960, P. 120.
- (11) - انظر: د. كمال محمد بشر، علم اللغة العام - الأصوات - دار المعارف، الطبعة السابعة 1980 ص 185.
- (12) - راجع: J. CANTINEAU, Cours de phonétique arabe, P.120.
- (13) - ابن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتاب العربي، بيروت، 2-331.
- (14) - انظر: H. FLEISCH, Traité de Philologie arabe, I, Imprimerie catholique, Beyrouth, 1961, P. 183.
- (15) - الاسترأباضي، شرح شافية ابن الحاجب، دار الكتب العلمية، بيروت، 1982، 3-327.
- (16) - المرجع السابق، ص 328-327.
- (17) - لمزيد من التفصيل في كتابة الفتحة الطويلة، راجع الصفحتين 139 و 140 من بحثنا «في رسم القرآن» المنشور في مجلة «الفكر العربي المعاصر»، مركز الإنماء القومي، العدد 38، بيروت، آذار 1986، ص 137-149.
- (18) - ابن جني، نفسه، 3-121.
- (19) - المرجع السابق، 2-315.
- (20) - المرجع السابق، 2-315 و 3-121 و 124.
- (21) - المرجع السابق، 2-328.
- (22) - المرجع السابق، 2-318-319.
- (23) - اعتمدنا في كلامنا على مخارج الحروف وصفاتها كتاب «ابن الجزري، النشر في القراءات العشر، دار الفكر، 1981... 205.
- (24) - سيويه، الكتاب، تحقيق وشرح عبد السلام هارون، عالم الكتب، بيروت، 4-437... 481.
- (25) - عامل غير طالب الجيم معاملتهم الشين لأنها في نطقهم أخت الشين من حيث المخرج وصفة الرخاوة. وذلك ما دعاهم إلى اعتبارها حرفاً شمسياً أدغموا فيه لام التعريف نطقاً وكتابة.
- (26) - أحرف الإطباق أو التفخيم في العربية الفصحى هي الصاد والضاد والطاء والظاء، وما عداها فهو منفتح أو مرقق. ومن سمات المطبقة أن طرف اللسان عند حدوثها، يتراجع قليلاً عما هو عليه مع المرققة المقابلة، وأن أقصاه يرتفع حتى يلامس أقصى الحنك ارتفاعاً لا يحدث مع أخوانها المنفتحة.
- أما أحرف الاستعلاء فأربعة منها مع استعمالها إطباق هي الصاد والضاد والطاء والظاء وثلاثة غير مطبقة هي الحاء والغين والقاف. وما سوى

ذلك فهو منخفض أو مستفل. ومع الثلاثة الأحرف الأخيرة يقترب أقصى اللسان من أقصى الحنك حتى يلامسه أو يكاد، دون أن يكون لطرفه أي دور بارز في حدوثها.

(27) - كانت تميم، من بين القبائل العربية، تغلب الناء طاء في هذا الموضع فتقول «حفظط وفحصط وضبط في» حفظت وفحصت وضبطت، ونحوه. انظر: غالب فاضل المطلب، لهجة تميم وأثرها في العربية الموحدة، منشورات وزارة الثقافة والفنون، الجمهورية العراقية، 1978، ص 97.

(28) - راجع تفخيم الراء وترقيقها في كتاب «ابن الجزري»، النشر في القراءات العشر، 2-104-90.

(29) - كانت قبائل عربية تغلب السين صادًا إذا وقعت قبل حرف استعلاء فتقول «صُت وصُبت» في «صُت وصُبت»، «صالغ» في «صالغ».

«صالغ» في «صالغ»، «صاطع» في «صاطع». انظر: سيبويه، نفسه، 4-479-480.

(30) ابن يعيش، شرح المفصل، دار صادر، 10-145.

(31) - جرجي زيدان، الفلسفة اللغوية، دار الجيل، الطبعة الأولى، بيروت 1982، ص 38.

(32) - السيوطي، المزهر، دار إحياء الكتب العربية، 1-461.

(33) راجع: د. وفاء محمد البيه، نفسه، ص 49.

(34) - انظر: إبراهيم أنيس، نفسه، ص 218.

(35) المرجع السابق، ص 218.

(36) - راجع: جورج كلّاس، نفسه، ص 202.

(37) - الجاحظ، البيان والتبيين، تحقيق وشرح عبد الملام هارون، مكتبة الخانجي بالقاهرة، الطبعة الرابعة، 2-211.

(38) - منيرة أبو علوان، علم الاصوات في خدمة السوية اللغوية، المجلة التربوية، العدد الأول 1982، ص 19.

(39) - قارن:

- جرجي زيدان، نفسه، ص 33.

- السيوطي، نفسه 1-476...481.

(40) انظر: جورج كلّاس، نفسه، ص 175.

(41) - قارن:

- غالب فاضل المطلب، نفسه، ص 84.

- الزغشري، المفصل في علم العربية، دار الجيل، الطبعة الثانية، ص 349-352.

(42) سيبويه، نفسه، 4-440.

(43) - المرجع السابق، 4-483.

(44) الخليل بن أحمد الفراهيدي، العين، تحقيق د. عبد الله درويش، مطبعة العاني، بغداد، 1967، ص 156.

(45) راجع: الاسترأبادي، نفسه 3-212-213.

(46) انظر: د. وفاء محمد البيه، نفسه، ص 49.

(47) - راجع: جورج كلّاس، نفسه، ص 202.

(48) J.PIAGET, Le langage et la pensée chez l'enfant, 4^e édition, DELACHAUX et NESTLE S.A., Neuchâtel (Switzerland), - (48)

1956, P.133.

(49) - هذا النص لشومسكي أورده د. ميشال زكريا في الصفحة الأولى من بحثه «تأثير اللغة الأم في عملية تعلّم لغة ثانية»، وهو منشور في

«المجلة التربوية»، العدد الثاني 1978، ص 39-46.